

SYNDROME D'ÉPUISEMENT SCOLAIRE ET DÉPRESSION À L'ADOLESCENCE : ÉTUDE QUALITATIVE AUPRÈS D'UNE VINGTAINÉ DE LYCÉENS FRANÇAIS

Sandra Zakari¹ et Hossain Bendahman²

Doctorante¹ et Maître de conférence², HDR
Unité de Recherche en Psychologie, Subjectivité, Cognition et Lien Social
Université de Strasbourg, France

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le champ de recherche sur la dépression chez l'adolescent. Elle a pour but de questionner le rôle du facteur scolaire vis à vis du syndrome d'épuisement et de mettre en lumière le lien de ce dernier à la dépression chez les lycéens. Une vingtaine d'entretiens ont été menés et analysés selon une méthode de traitement qualitatif des données. Il en ressort que les sujets soumis à une forte pression scolaire sont en général exigeants envers eux-mêmes et portent un regard sévère sur leurs performances. Les enjeux relatifs à la scolarité tiennent une place centrale dans leur vie réelle (formation ultérieure, entrée dans une école particulière) et/ou dans leur vie psychique (idéal, estime de soi). La relation aux parents et/ou à la fratrie implique une réussite, voire une excellence scolaire, et des attentes élevées de leur part. L'environnement scolaire est perçu comme source de pression, voire de dévalorisation. Certains sujets rapportent avoir traversé des épisodes dépressifs qu'ils associent directement à cette pression. Pour les sujets rapportant ne pas avoir vécu de stress ou de pression relativement à leur scolarité, on remarque au contraire une décentration des investissements sur divers centres d'intérêts et activités parallèles à la scolarité. Il est possible pour eux de rechercher une valorisation de soi ailleurs pour pallier d'éventuelles difficultés rencontrées au niveau scolaire. Enfin, les relations aux parents et/ou à la fratrie apparaissent plus sécurisantes et visent à l'épanouissement personnel sans normes prédéfinies et sans recherche de compensations narcissiques au travers de l'autre.

Introduction

L'étude qui suit s'inscrit dans le champ de recherche portant sur la dépression chez l'adolescent, dont on sait aujourd'hui que les déterminismes sont multifactoriels. Le facteur scolaire par rapport à la dépression et aux idéations suicidaires fait l'objet d'un intérêt récent. Le stress scolaire se définit comme un état de stress chronique chez des élèves s'étant fixés des buts qu'ils n'arrivent pas à atteindre (que ce soit en termes de performance aux examens ou de relation avec les pairs et les adultes) ou dont la perception des attentes que l'on peut avoir d'eux dépasse leurs capacités (Ang et Huan, 2006). Plusieurs recherches ont déjà souligné la nuisance de « micro-stresseurs » ou « tracas

quotidiens » sur la santé mentale des adolescents, notamment en lien avec la dépression et l'anxiété (Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997 ; Sim, 2000). Il est ressorti de nombreuses études que le lien entretenu avec la dépression et les idéations suicidaires est un lien positif (Murberg et Bru, 2005 ; Ang et Huan, 2006 ; Lee, Wong, Chow et MacBride-Chang, 2006 ; Mac Georges, Samter et Gillihan, 2005). Chez des lycéens, Ulusoy et Demir (2005) trouvent dans leur étude portant sur les facteurs de risque associés aux idéations suicidaires que des questions d'ordre scolaire pouvant être anxiogènes (par exemple les chances d'être pris dans une université de renom) tiennent une part pour le moins importante. Une étude réalisée en Chine par Lee, Wong, Chow et MacBride-Chang (2006) portant sur les liens existant entre la dépression, les idéations suicidaires et les climats familiaux et scolaires chez les adolescents, révèle une forte corrélation entre anxiété aux examens et dépression. Les auteurs notent que, en Asie, les questions de réussite académique font partie des facteurs centraux liés à la dépression et au suicide chez les adolescents du fait de normes culturelles faisant peser sur eux la responsabilité d'être source de dévalorisation sociale pour leur famille en cas d'échec (Ang et Huan, 2006).

La problématique du stress en lien avec l'activité et son impact pathologique est étudiée chez l'adulte à travers le syndrome du burnout. Introduit dans les années 80 par Maslach, il s'agit d'un construit bien distinct de celui de dépression ; le burnout touchant essentiellement la sphère de l'activité professionnelle d'une personne (Bakker et al., 2000). D'après Bakker et al. (2000), on peut dire que ce syndrome peut constituer un précurseur d'une dépression réactionnelle, exogène, qui s'étend par la suite à tous les aspects de la vie d'une personne. Il se définit comme une réaction à des stressors émotionnels et interpersonnels chroniques et prolongés en lien avec le travail et se traduit par trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et un manque d'accomplissement personnel (Maslach et al., 2001). Il existe deux modèles explicatifs concernant l'épuisement émotionnel : le premier, selon lequel ce syndrome toucherait plus particulièrement des individus ayant de fortes attentes à l'égard de leur activité et tentant d'atteindre des idéaux qu'ils se sont fixés sans y parvenir ; le second s'appuyant sur une vulnérabilité du fait d'une trop longue exposition à un stress chronique important et à une trop forte pression. La relation de ce syndrome à la dépression (Glass et McKnight, 1996 pour une revue de la littérature) et au stress (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 ; Zapf et al., 2001) a été démontrée chez l'adulte. Chez l'adolescent, ce syndrome a été étudié notamment en lien avec une activité sportive intensive sous le terme de surentraînement (Purper-Ouakil, Michel, Baup et Mouren-Siméoni, 2002 ; Guillet et Gauthier, 2008). Il est associé à une baisse durable des performances sportives, à une fatigue chronique physique et psychologique. Concernant l'activité scolaire en tant que telle, une étude rapporte l'observation de l'existence de symptômes d'épuisement et leur lien à l'anxiété (Slivar, 2001). Une étude exploratoire avait de la même manière mis en lumière le lien de ce syndrome au stress scolaire et à la dépression chez des lycéens (Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). À l'aide d'une étude longitudinale, Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi (2008) mettent en lumière l'évolution des symptômes de ce syndrome sur une population de la même tranche d'âge. D'autres rares études se sont également penchées sur la question, chez des adolescents également (Megalis, 2003), ainsi que chez des adolescents surdoués (Fimian et Cross, 1989 ; Fimian, 1988). Mais elles restent peu nombreuses du fait que le construit de burnout dans les recherches reste plutôt rattaché à ce qui relève de l'activité professionnelle chez l'adulte. Enfin, chez le jeune adulte, le construit de burnout de l'étudiant a été développé se référant à un syndrome causé par un stress académique chronique et une charge de travail importante, se manifestant par un épuisement, un cynisme en regard des activités relatives aux études ainsi qu'une baisse des résultats (Gan, Shang et Zhang, 2007 ; Cushman et West, 2006). Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto,

Salanova, et Bakker (2002) ont, pour leur part, développé la version étudiante du Maslach Burnout Inventory (MBI-Student Survey).

La majorité des recherches ayant été menées sur le sujet étant de nature quantitative et faisant apparaître des corrélations, une étude qualitative permettrait de façon rétrospective d'approfondir la compréhension d'éventuels liens de causalité entre stress scolaire, syndrome d'épuisement et dépression chez les lycéens. Ceci notamment dans la façon dont ces différents concepts s'articulent directement au travers du récit des sujets interviewés.

1. Méthodologie

Participants

Cette étude a été menée auprès de 5 étudiants et de 15 lycéens français¹ d'établissements privés et publics de la région Midi-Pyrénées ayant participé, un an auparavant, à une première étude quantitative exploratoire menée en Master 2 (faisant elle-même suite à une étude exploratoire sur le même sujet réalisée en Master 1 ; voir ci-dessus Zakari et *al.*, 2008) durant laquelle ils s'étaient portés volontaires à un entretien. L'échantillon compte 7 garçons et 13 filles avec une moyenne d'âge de 17,6 ans ; 6 d'entre eux sont en classe de première, 9 en classe de terminale et 5 en première année d'études supérieures.

Procédure

Des entretiens semi-directifs, d'une durée d'une heure à 1 h 30 en moyenne, étaient menés à la suite du remplissage d'un questionnaire portant sur le stress scolaire, l'épuisement scolaire et la dépression. Les participants étaient rencontrés soit à leur domicile soit dans une salle réservée d'une bibliothèque universitaire, selon leur disponibilité et leur préférence. Après accord préalable demandé au sujet et mention faite du total anonymat de l'enquête, l'entretien était enregistré à l'aide d'un magnétophone. Il était amorcé par la demande de commentaires potentiels sur les thèmes abordés dans le questionnaire ou, si le sujet n'en avait pas à faire, par le récit de son expérience personnelle face au stress. La question de départ était donc : « Avez-vous des commentaires sur les questions abordées dans le questionnaire, ou sinon, avez-vous vous-même déjà fait l'expérience de stress au cours de votre scolarité ? ». Ainsi, le vécu de la scolarité était abordé. Des questions à caractère anamnestique étaient également posées, permettant d'appréhender l'environnement social et familial du sujet. Il lui était notamment demandé de raconter son parcours scolaire (en termes de réussite ou de difficultés), la façon dont s'en sont occupés ses parents, s'il avait des frères et sœurs et si oui, quel a également été leur parcours scolaire comparativement au sien. Il lui était également demandé d'explicitier la nature de l'environnement social auquel il a été confronté durant sa scolarité : s'il s'y est fait de nombreux amis ou si au contraire il s'est toujours senti un peu à l'écart, si ses relations aux différents enseignants qu'il a rencontrés étaient bonnes ou plutôt difficiles. S'agissant d'un entretien semi-directif, il n'y avait ainsi pas de canevas de questions précises à poser mais plutôt un certain nombre de thèmes à aborder en suivant le discours du sujet.

Analyse

Les entretiens sont analysés suivant la procédure d'analyse systématique de contenu. À partir d'un certain nombre de réponses, la thématique se répète, permettant de faire une grille catégorielle ou thématique. Une analyse catégorielle de cette grille rend alors possible une description des contenus des entretiens par codage de sous-thèmes ou d'unités de signification. On peut ainsi calculer la

fréquence d'apparition de ces dernières. On prend en compte le postulat selon lequel l'importance d'un sous-thème croît avec sa fréquence d'apparition. Une analyse transversale est possible à la suite de l'analyse catégorielle, permettant, par comparaison des différentes grilles, de distinguer un certain nombre de constantes.

2. Résultats

Analyse catégorielle

Au sortir de la lecture systématique des 20 entretiens menés, un total de neuf catégories a pu être mis en lumière. Les thèmes principaux sont les suivants :

- 1) tout énoncé relatif à une question de stress ou de pressions en rapport à la scolarité ;
- 2) les attitudes parentales ;
- 3) l'entourage social des pairs et/ou l'ambiance de la classe ;
- 4) les relations aux enseignants ;
- 5) la relation à la fratrie s'il y en a ;
- 6) le parcours scolaire en lui-même aussi loin que le sujet puisse s'en souvenir ;
- 7) les projets d'orientation ;
- 8) les activités extrascolaires ou autres centres d'intérêt ;
- 9) pour deux sujets, une neuvième catégorie a été relevée, relative au mal-être et à la dépression pouvant ne pas avoir de lien de cause à effet direct à la scolarité.

Par rapport au thème principal des entretiens, à savoir stress ou pressions en rapport à la scolarité, pas moins de 54 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées. Ces sous-thèmes offrent un large éventail d'inférences à valence soit anxigène, soit au contraire relatives à une absence de stress et de pressions et se caractérisant par le fait qu'elles sont tournées vers soi en premier lieu. Ils renvoient au caractère du vécu de la scolarité elle-même : la charge de travail, le plaisir à étudier, un vécu d'amplification de la difficulté entre le collège et le lycée, etc. Ils renvoient également à l'impact que ce vécu a sur soi (moral, estime de soi, santé, personnalité, humeur). Ils sont relatifs aussi à la façon de gérer le stress, la pression, l'échec et aux enjeux auxquels est renvoyé le sujet sur un plan social ou individuel, concret ou psychologique. On y retrouve également la symptomatologie du burnout : le dégoût, la mécanisation de la tâche, la fatigue, des passages à vide plus ou moins marqués et durables :

- « *(Et quand tu ressens trop de stress tu arrives à le surmonter ?)*
- *Oui, quelque part, j'y arrive, mais en même temps sans jamais le retirer vraiment, il en reste toujours une part en moi et, au final, c'est ça qui me fait éclater aussi.*
- *(Cette année, ça t'est déjà arrivé comme tu dis d'« éclater » ?)*
- *Oui. Oui. Et puis, c'est violent quoi. C'est vraiment violent. Ça fait mal. La dernière fois que j'ai fait ma crise, j'ai dormi deux jours d'affilée et j'ai eu l'impression de m'être vidée totalement, d'avoir tout donné... J'ai tout donné... Et après... Et après le lendemain... Ça allait un peu mieux, mais j'étais dans un état bizarre... je n'avais pas envie de travailler par contre » (S4)*

Pour une autre élève :

- « *Arrivée en première j'ai commencé à avoir du mal à suivre, je paniquais sur les contrôles, il fallait pas me parler du lycée, ça me stressait et je me mettais à pleurer... je focalisais là-dessus, j'avais des mauvais résultats en math et aussi dans les autres matières, parce que bon je dormais pas beaucoup. Au bout d'un moment, je pouvais plus aller au lycée, j'ai craqué... ça a vraiment été à un point où j'allais pas bien, je*

pleurais tout le temps. Donc, je suis allée voir mon docteur, il m'a prescrit un traitement pour être moins stressée [...] ; on nous a tellement toujours dit que le lycée, c'était la porte qui ouvrait tout, qu'on finit par se dire que, si on arrive pas au lycée, on n'arrive à rien dans la vie alors... alors que maintenant je me suis rendu compte que, si j'arrivais pas au lycée, je suis tellement débrouillarde que je serais capable de faire quelque chose de bien quand même. Mais c'était vraiment un passage à vide. Il y a des fois où j'avais vraiment craqué, où je m'effondrais [...] j'arrivais le matin et là c'était « je peux pas ! je peux pas ! je peux pas ! » avec des grosses crises de larmes et je pouvais pas m'arrêter de la journée, là j'ai appelé ma mère et je lui ai dit de venir me chercher, je pouvais plus rester ! J'étais pas bien, j'en pouvais plus et j'ai pleuré jusqu'au soir jusqu'à ce que j'y arrive plus. J'étais vraiment effondrée, fatiguée, en plus ça faisait un bout de temps que je dormais très peu... quand on est atteint moralement on arrive pas à dormir donc physiquement, ça ne suit plus non plus. C'est les deux. Et vraiment, j'ai eu du mal à reprendre le dessus, ça m'a pris peut-être... un mois et demi pour vraiment... reprendre à peu près le dessus. Bon, je pleurais plus parce que j'avais les cachets qui m'ont aidée à ce niveau là... faut dire que j'étais devenue complètement léthargique ! droguée, « peace and love » ! » (S7).

Les unités de signification au sein de cette catégorie apparaissant le plus fréquemment sont les suivantes (par ordre décroissant) :

- impact sur le moral, l'humeur (apparaissant 76 fois) avec 17 sujets le mentionnant : *« j'ai arrêté le lycée pendant une semaine, mais en même temps je pense que j'en avais vraiment besoin. Je n'en pouvais plus. Je pleurais tout le temps »* (S20) ;
- impact sur l'estime de soi (49) avec 13 sujets le mentionnant : *« je le prends trop mal... J'ai vraiment l'impression d'avoir raté, d'être trop nulle... »* (S12) ;
- stress face à l'examen (34) pour 8 d'entre eux : *« l'avant-examen c'est quelque chose de terrible, d'effrayant »* (S17) ;
- enjeu du résultat comme source d'évaluation de soi (25) pour 9 sujets : *« (Ça représente quoi pour toi une bonne note ?) C'est tout ! C'est ce que je vauX »* (S12) ;
- relativisme (25) pour 10 sujets : *« il y a des fois des choses qui font relativiser. Ça m'a fait un peu comprendre qu'on pouvait être heureux même sans ça »* (S8) ;
- plaisir et intérêt à étudier et à être au lycée (21) pour 5 sujets : *« c'est très intéressant, ça me plaît beaucoup »* (S16) ;
- faible retour sur investissement (20) pour 8 sujets : *« Quand je me suis beaucoup investie et que je n'ai pas de retour, là c'est très dur ! »* (S19) ;
- insatisfaction personnelle (18) pour 5 sujets : *« je calcule ma moyenne tout le temps, il faut toujours plus... »* (S12).

Par rapport au thème des attitudes parentales, 28 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées. Elles renvoient soit à une attitude sécurisante des parents par rapport à leur enfant, soit au contraire à une pression par rapport à la scolarité, voire à la valeur même du sujet dans son intégrité. Les unités de signification au sein de cette catégorie apparaissant le plus fréquemment sont les suivantes (par ordre décroissant) :

- dévalorisation (21) pour 4 sujets : *« Ils m'ont dit que je n'avais rien foutu, que je n'étais qu'un incapable »* (S14) ;
- soutien (21) pour 10 sujets : *« si jamais il m'arrive que j'ai un coup de blues, là ils sont toujours là »* (S9) ;
- confiance (18) pour 8 sujets : *« ils m'ont toujours fait confiance »* (S14) ;
- attentes élevées (17) pour 8 sujets : *« ils attendent beaucoup de moi »* (S3) ;

- pression (17) pour 7 sujets : « *Ce n'est pas parce qu'ils me cassent les pieds que ça va aller mieux. Au contraire, c'est un poids* » (S19) ;
- encouragement (10) pour 6 sujets : « *ma mère m'a encouragé en me disant de m'accrocher, que ce n'est pas grave, qu'il y a toujours beaucoup d'autres chances...* » (S16) ;
- épanouissement visé (10) pour 7 sujets : « *mes parents m'ont dit de faire ce que je voulais, et puis bon, vu que j'avais des capacités, ils m'ont encouragé. Mais j'aurais dit pâtisserie ou autre ils m'auraient dit « bon, fait ce qu'il te plaît »* » (S7).

Pour ce qui est de l'entourage social avec les pairs et de l'ambiance de la classe, 26 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées. Elles renvoient pour la plupart soit à un environnement rassurant sur lequel le sujet peut s'appuyer et trouver le soutien dont il a besoin, soit au contraire à un environnement déplaisant source d'enjeux et de rivalités. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- les compétitions et rivalités (19) pour 7 sujets : « *c'est vraiment l'ambiance « grosse compétition » où t'as besoin d'un cours 'eh ben non', tu as besoin d'aide 'eh ben non'* » (S9) ;
- la mauvaise ambiance (16) pour 6 sujets : « *C'est un peu chacun pour sa peau et beaucoup d'hypocrisie* » (S4) ;
- le soutien entre élèves (15) pour 8 sujets : « *on se comprend mieux, on sait quel stress on a, on sait reconforter l'autre. S'il y en a une de nous qui a une baisse de moral, on sait être là. Là quand j'avais loupé mes partiels, tout le monde était là* » (S10) ;
- les amis comme source de soutien et de détente (14) pour 8 sujets : « *j'appelle, et ils entendent bien que ça ne va pas donc on parle d'autre chose, ils vont me faire rire et ça ira mieux* » (S8) ;
- les comparaisons dévalorisantes aux autres (14) pour 6 sujets : « *Je me dis des fois que j'ai l'impression d'être moins intelligente que certains en fait* » (S4) ;
- la solitude et l'isolement (12) pour 6 sujets : « *la solitude de l'internat, le fait de ne rien faire et ce manque du côté social, que je ne savais pas forcément m'y prendre et les autres n'étaient pas très doués non plus pour accueillir les timides* » (S1) ;
- l'entraide entre élèves (12) pour 5 sujets : « *Pour comprendre quelque chose, pour acquérir des méthodes ou faire des devoirs, il y a de la solidarité* » (S10).

Concernant le thème de la relation aux enseignants, 22 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées. Elles abordent la façon dont les sujets perçoivent les attitudes et les attentes des enseignants vis-à-vis d'eux : si celles-ci sont rassurantes ou plutôt source de stress ou de pressions ou encore marquées d'indifférence renvoyant alors à un manque d'écoute et de soutien. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- la pression (27) pour 14 sujets « *la prof nous dit que, de toute façon, pour elle, le bac on s'en fout « nous on ne cherche pas à avoir le bac, ce qu'on vise c'est la mention !* » » (S5) ;
- la dévalorisation (14) pour 6 sujets : « *des profs peuvent nous descendre littéralement, explicitement : « ça n'est vraiment pas intéressant ce que tu dis ! » Alors qu'on fait l'effort de participer* » (S4) ;
- le manque de soutien et d'écoute (10) pour 4 sujets : « *J'avais besoin de quelqu'un qui me demande si j'allais bien, si j'avais besoin de parler ou quoi... Mais là, non... Rien. On sentait qu'ils avaient autre chose à faire* » (S20) ;
- l'envie d'apprendre et le plaisir transmis (7) pour 3 sujets : « *Un bon prof peut rendre une matière captivante* » (S16).

Pour ce qui est de la relation à la fratrie, 17 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées, sachant que 7 des participants interrogés sont fils ou fille unique. Elles évoquent

essentiellement la situation des frères et sœurs en terme de réussite ou de difficulté et la nature de la relation elle-même. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- la réussite ou un niveau élevé d'études (11) pour 8 sujets ;
- des difficultés ou un faible niveau d'étude (11) pour 8 d'entre eux ;
- de la rivalité (10) pour 4 sujets : « *Pour l'oral de français, il fallait vraiment que je fasse mieux que lui ! Il avait dû me chambrer en me disant que j'étais mauvaise, que je n'y arriverais pas et du coup il fallait que je fasse mieux* » (S9) ;
- de l'admiration (6) pour 3 sujets : « *Quand je vois ma sœur, je la trouve tellement bien !* » (S20) ;
- et pas de rivalité (4) pour 3 autres sujets.

Concernant les activités extrascolaires et autres centres d'intérêt, 11 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées. Les unités de signification les plus fréquentes sont (par ordre décroissant) :

- l'activité ou le centre d'intérêt comme source de plaisir et de détente (26) pour 11 sujets : « *Ça me permet de me couper un peu, de lâcher... Quand je fais du badminton, je ne pense vraiment plus à rien. Je m'accorde vraiment une pause* » (S9) ;
- l'activité comme source de stress (15) pour 6 sujets : « *au fur à mesure des années, c'est devenu vraiment une vraie équipe, prise dans une compétition, et là ça m'a mis de la pression par-dessus* » (S11) ;
- l'activité ou le centre d'intérêt comme source de valorisation (7) pour 4 sujets : « *C'est important de se détacher un peu et de se juger avec d'autres facteurs, parce que sinon avec l'école c'est terrible* » (S5).

Enfin, en ce qui concerne le thème du projet d'orientation, insuffisamment de sous-thèmes ont pu être relevés pour qu'il soit utile de les différencier : ils renvoient soit à un projet défini, soit au contraire à une incertitude et sont source de stress ou inversement source de motivation. De la même façon, pour ce qui relève du parcours scolaire, ce thème fait référence soit à un parcours sans difficultés, soit à des difficultés rencontrées pour la majorité au passage du collège au lycée ou entre la classe de seconde et celle de première.

Analyse transversale

Par comparaison des différentes grilles et pour chaque sujet, il est possible de relever un certain nombre de constantes.

Sur l'échantillon, dix sujets déclarent explicitement être soumis à une pression et à un stress important relatif à leur scolarité et ayant un impact direct sur leur moral, leur santé ou encore leur estime de soi. Ces sujets sont ceux qui émettent le plus de sous-unités de signification relatives à la catégorie « stress et pression en lien à la scolarité ».

Sept d'entre eux accordent une importance centrale aux évaluations, contrôles et autres examens et aux résultats obtenus comme source directe d'évaluation de soi : « *c'est vrai que ça joue beaucoup parce qu'on a beaucoup de notes et que ça arrive fréquemment* » (S13). Ils rapportent également avoir traversé un épisode dépressif plus ou moins marqué et prolongé qu'ils associent directement à ce stress et à cette pression ; par exemple : « *Ce que j'ai traversé, je le ressens surtout comme venant de la scolarité. C'est ce qui me pesait le plus* » ; « *plutôt qu'un poids, c'est ce qui va peser le plus, ce serait plutôt une base. Ce ne serait pas en plus de quelque chose, mais plutôt d'abord ça qui ne va pas et ensuite les choses qui vont venir s'ajouter* » (S4).

On remarque par ailleurs que la plupart d'entre eux (6 sur 10) ne bénéficient pas de soutien de la part de leur famille, voire se sentent dévalorisés et amenés à devoir faire preuve de leur valeur propre au travers de leurs performances scolaires : « *On va avoir tendance à plus te considérer... À plus juger de ta valeur en fonction des résultats que tu vas avoir scolairement [...] Et dans la famille, le seul indicateur c'est la scolarité. Ils y accordent beaucoup d'importance, pas forcément explicitement, mais dans les attitudes et tout ça, on sent bien que...* » (S5).

L'environnement scolaire est généralement perçu comme défaillant à apporter du soutien, au contraire source de pression, voire de dévalorisation, de la part des enseignants : « *ils pensent qu'en nous disant ça, ça va nous motiver pour faire plus. Mais au contraire ! Moi, j'ai des amis dans ma classe qui s'en rendent malades, qui font des crises de spasmophilie, des crises de stress tout le temps à cause de ça parce qu'on leur dit qu'ils sont nuls et qu'ils ne servent à rien ! Il y en a qui sont en dépression, d'autres qui ont failli se suicider à cause de ça !* » (S8).

Entre élèves de la classe, rivalité et compétition génèrent une ambiance déplaisante.

Enfin, la moitié de ces sujets ne trouvent pas recours à un moyen d'évacuer leur stress dans des activités ou autres centres d'intérêt extérieurs à la scolarité, celles-ci pouvant même, pour certains (4), constituer un facteur d'insatisfaction supplémentaire.

Le projet d'avenir ou d'orientation ne semble pas avoir d'influence, puisqu'il apparaît clairement défini pour l'ensemble d'entre eux et ne représente une source de stress que pour deux élèves.

De la même façon, la réussite scolaire n'apparaît pas tant révélatrice du fait de ressentir du stress et de la pression, puisque la moitié de ces 10 sujets n'éprouve aucune difficulté dans sa scolarité.

À l'opposé, six sujets sur l'échantillon des 20 au total déclarent explicitement ne ressentir ni pression ni stress en lien à leur scolarité. Les inférences en rapport au thème principal « stress et pression en lien à la scolarité » sont moins fréquentes que pour les autres et ont une valence plus positive.

La famille apparaît source de soutien et encourage le sujet dans son épanouissement personnel sans normes de réussite préétablies : « *Ils m'encouragent et ils ne m'enfoncent pas si je n'ai pas réussi. [...] Ils me soutiennent dans mes choix, par exemple ils ne m'ont pas forcé à faire S. Contrairement à certains parents, qui auraient pu me dire « mais si ! Ça t'ouvrira des voix ! ». Au contraire, ils m'encouragent, ils m'ont juste prévenu que le domaine de l'artistique c'est assez sélectif, mais sinon ils me soutiennent* » (S2).

La relation à la fratrie ne fait pas, pour sa part, l'objet de rivalités ni d'auto-comparaisons dévalorisantes.

Quatre des six sujets ne relèvent pas de pression en provenance de leurs enseignants : « *non, ils nous mettent pas la pression [...] niveau contrôle ou quoi que ce soit, ils ne nous mettent pas la pression. [...] pour le bac, ils nous disent rien. [...] c'est pas une question de travail, c'est plus une question de gestion de l'orientation* » (S15) et les deux autres soulignent que, malgré la pression, ils bénéficient d'écoute et d'encouragements.

Aucun d'entre eux ne parle non plus de mauvaise ambiance au sein de sa classe, ni de compétition ou de rivalité, ils évoquent plutôt une bonne ambiance, de l'entraide et du soutien entre les élèves.

Pour ceux pratiquant une activité extrascolaire (4), celle-ci est essentiellement source de plaisir et de détente, voire diminue l'importance de la réussite scolaire : « *Finally, cette année, je n'ai pas eu de boulot, donc j'ai fait des concerts, à coups de 50 ou 75 euros par soirée, ça fait de l'argent de poche... Et je me dis que, finalement, à la fin de mes études, là j'ai un projet pour plus tard, mais je me dis que, peut-être, ça sera la musique qui va marcher et...* » (S6).

Enfin, là encore, la réussite scolaire ne semble pas avoir d'influence, puisque trois sujets sur les six mentionnent se contenter de résultats moyens.

Les quatre sujets restants offrent un tableau plus nuancé, évoquant le vécu de leur scolarité autant en termes d'intérêt que de déplaisir. La majorité d'entre eux relativisent fortement les enjeux tenants aux résultats scolaires : « *Il y a d'autres choses importantes pour moi* » (S1).

La famille, de la même façon que pour les sujets n'éprouvant aucun stress, apparaît sécurisante alors que la relation aux enseignants se révèle, pour sa part, plutôt marquée par un ressenti de pression, un manque d'écoute ou de la dévalorisation.

Pour trois sujets, l'ambiance de la classe et la relation aux autres élèves semblent également mitigée : « *c'est plutôt une classe où les gens sont assez individualistes, même si, à part ça, tout le monde est très gentil* » (S18).

Enfin, d'autres centres d'intérêt ou des activités extrascolaires permettent aux sujets de se détendre, voire de trouver d'autres pôles de valorisation et de satisfaction.

3. Discussion

Le but de cette étude était d'apporter un éclairage supplémentaire concernant le rôle du facteur scolaire vis-à-vis du syndrome d'épuisement scolaire et son lien à la dépression chez l'adolescent. Tout d'abord, on peut noter que, à l'instar de ce qui a été relevé dans les études antérieures chez des adolescents (Slivar, 2001), il est possible d'observer une symptomatologie propre à ce syndrome et que le stress scolaire peut être lié au moral des lycéens. D'autre part, le burnout à cet âge présente les mêmes caractéristiques que le burnout à l'âge adulte chez des sujets en situation professionnelle dans les rapports qu'ils entretiennent au stress et à la dépression tel que démontré par Maslach et *al.* (2001) ou encore Zapf et *al.* (2001). Ce que permet une étude qualitative telle que celle réalisée ici est de relever que, de façon similaire à ce qui est observé chez l'adulte en lien à l'activité professionnelle, les adolescents rapportant avoir traversé un épisode d'épuisement le rattachent dans leur récit directement à leur scolarité. Les études antérieures s'étant penchées sur la question chez des étudiants (Gan, Shang et Zhang, 2007 ; Cushman et West, 2006) ont de la même manière observé des liens entre stress, burnout et dépression. S'agissant de ces mêmes liens, et chez des adolescents, l'approche qualitative permet de façon rétrospective au travers des différents témoignages d'approfondir la compréhension de la nature de ces liens en terme de causalité. En effet, il est possible ici d'aller au-delà des liens de corrélation grâce aux témoignages qui apportent des indications quant à la survenue de l'apparition de différentes manifestations de stress, d'épuisement voire de dépression et ce qui a pu, selon le sujet, en être la ou les causes.

Rejoignant les observations de Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi (2008), on remarque également que la question des enjeux relatifs à la scolarité tient une place centrale dans la problématique du burnout à l'adolescence et dans une moindre mesure par rapport à toute question relative au stress scolaire. On observe, en effet, au travers des différentes sous-unités de signification relevées pour le thème du stress et de la pression en lien à la scolarité que, plus ces enjeux ont de l'importance, plus le sujet sera vulnérable au stress et à l'épuisement. On constate, au travers des différents témoignages que, plus la scolarité tient une place centrale dans la vie du sujet - que ce soit sur le plan familial, sur le plan de son orientation ou encore sur un plan proprement personnel d'estime de soi -, plus la sanction des résultats aura d'importance également. Dès lors, il est aisé de comprendre l'engrenage que peut constituer pour certains la situation d'évaluation à répétition propre au contexte scolaire et à la vie des élèves. La peur de l'échec ou l'échec en tant que tel peut faire, dans ce cas, le tronc commun d'une multitude de « micro-stresseurs » quotidiens et vient occulter toute possibilité

d'épanouissement du sujet. Cette « dépression scolaire », telle que l'évoque l'un des sujets au cours d'un entretien, sous les traits de laquelle on reconnaît le burnout, peut à long terme déboucher sur une véritable dépression s'il n'y a pas possibilité de recours à des facteurs de protection ou encore si l'environnement, qu'il soit scolaire, social ou familial, vient appuyer cette dynamique. Le rôle protecteur que peut jouer la famille et/ou l'entourage social et scolaire est ici souligné par les cas des quatre sujets présentant un tableau nuancé : si la scolarité est source de stress, un aspect annexe viendra le pallier, évitant au sujet, si ce n'est d'en faire l'épreuve, de subir trop durablement une souffrance liée à sa scolarité.

Enfin, il serait commun de penser qu'une dépression sur le plan scolaire est forcément synonyme d'échec de longue durée et qu'une « bonne santé scolaire » serait au contraire l'apanage des « bons élèves ». On constate, à l'aide des analyses transversales, que la complexité de la problématique ne peut être polarisée en ces termes. Les tableaux d'élèves sans difficultés, voire excellents, qui du jour au lendemain craquent ou, au contraire, ceux d'élèves n'éprouvant aucun stress face à des résultats moyens, voire faibles, en sont la démonstration. La subjectivité des notions d'échec et de réussite renvoie autant à la subjectivité des enjeux qui constituent la scolarité qu'au ressenti de bien-être ou de mal-être relatif à cette dernière.

Pour finir, s'agissant du rôle que peut jouer le facteur scolaire vis-à-vis d'une dépression n'ayant pas de rapport à la scolarité en premier lieu, deux entretiens démontrent que les deux semblent fortement imbriquées. Ceci du fait que les énoncés relatifs à l'un ne sont pas clairement différenciés des énoncés relatifs à l'autre dans le sens où, si une première catégorie peut être détachée par son appartenance à la dépression elle-même, la catégorie du stress et de la pression relève, pour sa part, de nombreuses inférences renvoyant à un vécu dépressif rattaché causalement à la scolarité. Là encore, il s'agira d'interroger la place que vient tenir la scolarité dans la dynamique psychique de la personne.

Conclusion

La principale limitation de cette étude tient en la taille de l'échantillon (20 sujets) et en l'absence de données complémentaires au discours. Il serait intéressant, dans des études ultérieures, d'y apporter un regard croisé soit à l'aide d'échelles de mesures telles que les questionnaires remplis en début d'entretien dans une perspective quantitative, soit à l'aide de tests projectifs (Rorschach, TAT, passés lors de rencontres ultérieures) dans une perspective qualitative complémentaire et qui permettrait d'avoir un aperçu supplémentaire de la façon dont l'individu appréhende son environnement et y réagit. Elle a permis néanmoins de dégager certaines lignes d'écoute quant au vécu du syndrome d'épuisement et du stress scolaire en lien à la dépression chez les adolescents, notamment au travers de la question de l'importance des enjeux attenants à leur scolarité. Ainsi, pour les sujets pour lesquels on observerait une souffrance à ce niveau, il serait possible d'envisager un travail de décentration des intérêts relatifs au domaine scolaire sur d'autres sphères d'activités telles que sportives, artistiques ou simplement sociales, afin d'amener l'adolescent à relativiser l'importance d'une évaluation ou d'un échec sur le plan scolaire. On pourrait même envisager de repenser le système d'évaluation scolaire sur le mode de certains pays du nord de l'Europe tel que le Danemark ou la Suède, où l'apprentissage est moins sanctionné par des notes que par des observations portant sur les points à améliorer ou à revoir par exemple. Si de nombreuses pistes de réflexions restent à explorer dans ce domaine, cette étude apportera peut-être ainsi un éclairage utile dans la prise en charge de ce type de problématique.

Note

- ¹ En France, la fin des études secondaires est soldée par l'obtention du baccalauréat, permettant d'accéder aux études supérieures. On appelle « collégien » (11 à 15 ans) puis « lycéen » (16 à 18 ans) un élève de secondaire et « étudiant » un élève engagé dans des études supérieures après le baccalauréat.

Bibliographie

- Ang, R.P. et Huan, V.S. (2006). Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation : Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry*, 37, p. 133-143.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.M., Van Der Hulst, R. et Brouwer, J. (2000). Using Equity Theory to Examine the Differences between Burnout and Depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, p. 247-268.
- Cushman, S. et West, R. (2006). Precursors to College Student Burnout : Developing a Typology of Understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7(1), p. 23-31.
- Fimian, M.J. (1988). Predictors of Classroom Stress and Burnout Experienced by Gifted and Talented Students. *Psychology in the Schools*, 25(4).
- Fimian, M.J. et Cross, A.H. (1989). The Measure of Classroom Stress and Burnout among Gifted and Talented Students. *Psychology in the Schools*, 26(2).
- Gan, Y., Shang, J. et Zhang Y. (2007). Coping Flexibility and Locus of Control as Predictors of Burnout among Chinese College Students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), p. 1087-1098.
- Glass, D.C. et McKnight, J.D. (1996). Perceived Control, Depressive Symptomatology, and Professional Burnout : A Review of the Evidence. *Psychology and Health*, 11, p. 23-48.
- Guillet, E. et Gauthier, S. (2008). Relations entre orientations motivationnelles et burnout : une étude chez des adolescents du pôle espoir handball. *Science & Sports*, 23(1), p. 35-37.
- Lee, M.T.Y., Wong, B.P., Chow, W.Y. et MacBride-Chang, C. (2006). Predictors of Suicide Ideation and Depression in Hong-Kong Adolescents : Perceptions of Academic and Family Climates. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(1), p. 82-96.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. et Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, p. 397-422.
- Mac Georges, E.L., Samter, W. et Gillihan, S.J. (2005). Academic Stress, Supportive Communication, and Health. *Communication Education*, 54, p. 365-72.
- Megalis, C. (2003). Does Acculturation, Social Support and Being in an International Baccalaureate Honors Program Affect High School Students' Academic Stress and Burnout Levels? *DAI Section A : Humanities and Social Sciences*, 64(1), A.
- Murberg, T.A. et Bru, E. (2005). The Role of Coping Styles as Predictors of Depressive Symptoms among Adolescents : A Prospective Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, p. 385-393.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M. et Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45, p. 126-138.
- Purper-Ouakil, D., Michel, G., Baup, N. et Mouren-Siméoni, M.-C. (2002). Aspects psychopathologiques de l'exercice physique intensif chez l'enfant et l'adolescent : mise au point à partir d'une situation clinique. Mémoire original. *Annales Médico-Psychologiques*, 160, p. 543-549.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. et Nurmi, J.E. (2008). The Role of Educational Track in Adolescents' School Burnout : A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), p. 663-689.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. et Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students : A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), p. 464-481.

- Sim, H. O. (2000). Relationship of Daily Hassles and Social Support to Depression and Antisocial Behavior among Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, p. 647-659.
- Slivar, B. (2001). The Syndrome of Burnout, Self-image, and Anxiety with Grammar School Students. *Horizons of Psychology*, 10(2), p. 21-32.
- Ulusoy, M.D. et Demir, N.O. (2005). Suicidal Ideation in Turkish Adolescents. *Social Behaviour and Personality*, 33(6), p. 541-552.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H. et Holz, M. (2001). Emotion Work and Job Stressors and their Effects on Burnout. *Psychology and Health*, 16(5), p. 527-45.
- Zakari, S., Walburg, V. et Chabrol, H. (2008). Etude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicide chez des lycéens français. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18(3), p. 113-118.

Notice professionnelle

La recherche doctorale de Sandra Zakari porte sur le thème de l'épuisement scolaire et de la dépression chez l'adolescent. Elle vit à Toulouse où elle suit une cohorte d'une vingtaine de sujets ayant déjà participé aux prémices de cette étude en Master. Elle avait alors mené ce travail de recherche auprès d'un échantillon de 458 lycéens. Ayant obtenu son titre de psychologue en décembre 2008, elle mène, depuis septembre 2009, une activité de psychologue libéral en cabinet.

s.zakari@yahoo.fr