

Le stress à l'école

Rédactrices invitées :

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE®

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

VOLUME XLIII: 2 – AUTOMNE 2015

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

Le stress à l'école

Michelle DUMONT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Danielle LECLERC

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Le stress à l'école

Michelle DUMONT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Danielle LECLERC

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

La vie est faite de changements. Et que ces changements soient normatifs ou circonstanciels, jeunes et moins jeunes doivent s'y adapter, sinon gare au stress perçu et vécu négativement. Pour certains, l'adaptation se fait aisément. Pour d'autres, elle est plus hasardeuse. Les changements liés à la maturation physique, cognitive et socioaffective, de même que les facteurs de stress inhérents au milieu scolaire, dont l'anxiété de performance en contexte d'évaluation ainsi que la transition entre les écoles primaire et secondaire, peuvent être déstabilisants pour certains élèves vulnérables au stress et plus anxieux en général. Il en va de même pour les enseignants qui doivent composer avec des élèves ayant des troubles du comportement, ce qui rend la gestion de classe plus ardue. Alors qu'une surdose de stress et une mauvaise gestion de celui-ci peuvent nuire au bien-être, aux apprentissages et à la persévérance scolaire des élèves, les enseignants s'exposent aussi au risque d'épuisement professionnel, surtout en début de carrière. Quels sont donc ces facteurs de stress? Quelles en sont les conséquences pour les élèves et les enseignants? Comment diminuer le niveau de stress et mieux le gérer? Voilà autant de questions qui seront abordées dans les différents articles proposés ici.

Le premier objectif de ce numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* est de donner un aperçu des causes et des conséquences associées au stress vécu à l'école, tant chez les enfants et les adolescents que chez les enseignants. Le second objectif consiste à fournir aux établissements scolaires des moyens concrets

pour mieux gérer le stress des élèves. Des programmes novateurs y sont proposés (*DéStresse et Progresse*; *Funambule*; *Pour une gestion équilibrée du stress*) ainsi que des modèles prometteurs de prévention et d'intervention issus de la thérapie cognitive comportementale dans le traitement de l'anxiété et du stress.

Ce numéro thématique, *Le stress à l'école*, comprend onze articles, dont des textes théoriques et empiriques faisant état de recherches quantitatives et qualitatives en lien avec le stress vécu par des enfants, des adolescents, de futurs enseignants, des enseignants en exercice ou qui ont abandonné la profession. Ce numéro spécial a fait appel à l'expertise de chercheurs chevronnés de la francophonie du Québec (Canada) et de la communauté européenne, plus précisément de la France et de la Suisse.

Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Le premier article présente les résultats de l'évaluation d'un programme de prévention du stress et de ses troubles associés, *DéStresse et Progresse*. Issu des travaux réalisés ces dernières années dans le domaine de la biologie du stress, ce programme comporte cinq ateliers hebdomadaires de 50 minutes. Conçu au départ pour les jeunes de première secondaire, le programme a été expérimenté cette fois-ci auprès d'élèves de la sixième année du primaire vivant dans une structure particulière, puisque ce groupe fréquente déjà une école secondaire. Un devis prétest/post test a été utilisé. Le programme semble avoir des effets positifs sur les performances cognitives des élèves, sur leur concept de soi ainsi que sur la réduction des symptômes dépressifs.

Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Le deuxième article, de nature théorique, expose d'abord sommairement la problématique de l'anxiété chez les enfants et les adolescents afin d'illustrer la pertinence d'intervenir de manière précoce. Il présente par la suite une synthèse des programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire selon la nature de l'intervention (universelle, sélective ou indiquée). L'accent est mis sur le programme *Friends*, qui est largement répandu et que l'Organisation mondiale de la santé reconnaît comme une pratique probante pour la prévention de l'anxiété. Les résultats montrent que les interventions ciblées sont plus efficaces que les interventions universelles. La dernière partie de l'article contient quelques recommandations destinées à améliorer la prévention de l'anxiété en milieu scolaire.

Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Le troisième article, également de nature théorique, fait état des forces et des limites relatives aux approches dites de la troisième vague, issues de la thérapie cognitive comportementale basée sur la pleine conscience dans la prévention et le traitement de l'anxiété. L'efficacité de cette approche, notamment dans la réduction

du stress et de l'anxiété auprès des adultes, a mis en évidence la nécessité de tester sa faisabilité ainsi que la pertinence de son implantation auprès des enfants et des adolescents, en particulier ceux qui présentent des symptômes d'anxiété. Cet article souligne les défis que représente l'application d'une approche préventive de pleine conscience en milieu scolaire et rapporte certains résultats prometteurs obtenus à la suite des premières expérimentations.

Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE

Le quatrième article indique quels domaines de vie de l'Inventaire systématique de qualité de vie pour enfants de Missotten, Étienne et Dupuis (2007) sont les plus susceptibles de rendre compte des tracas quotidiens vécus à l'âge scolaire. Ses auteurs visent également la vérification de la valeur prédictive de ces tracas sur la santé psychique des enfants (8 à 12 ans), un an après une première évaluation. Ils discutent de l'intérêt et de l'importance d'examiner les domaines de vie perçus comme difficiles d'accès par les enfants d'âge scolaire dans le but de prévenir les risques d'un certain mal-être.

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

Le cinquième article évalue le niveau de stress d'élèves âgés de 10 à 19 ans en répondant aux questions suivantes : certaines classes sont-elles plus stressantes que d'autres ? Les filles sont-elles plus stressées que les garçons ? Quel est le rôle des émotions dans l'état d'être stressé : handicap ou avantage ? Les auteurs s'intéressent également aux facteurs de stress associés au milieu éducatif : le climat scolaire, les acteurs (tels que les pairs, les personnels éducatifs, les personnels non enseignants, les parents) en tant que ressources ou vus comme des sources de stress pour l'élève, l'organisation de la structure scolaire, les conditions environnementales et matérielles, les évaluations et les années diplômantes, pour n'en nommer que quelques-uns.

Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Le sixième article examine le rôle de la perception par les élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents dans le développement de l'anxiété d'évaluation. Plus spécifiquement, cet article présente les résultats d'une étude menée auprès d'élèves de deuxième année du secondaire chez qui ont été examinés les liens entre leur anxiété d'évaluation et leur perception du soutien de leurs parents durant les trois années précédentes. Sur le plan théorique, cet article aborde le rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif selon les modèles de Pekrun, Bandura et Kuhl, et ce, tout en définissant le concept d'anxiété aux évaluations – un état émotif désagréable handicapant le fonctionnement scolaire. Le soutien parental en lien avec l'anxiété d'évaluation ainsi que le perfectionnisme négatif et la perception de compétence y sont également abordés.

Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Le septième article explore les effets modérateurs et médiateurs du stress scolaire et du soutien social afin de mieux comprendre leurs liens avec le burnout scolaire chez des adolescents suisses. Les auteurs cherchent plus précisément à vérifier si 1) le soutien social atténue la relation entre le stress scolaire et le burnout; 2) le soutien social médiate la relation entre le stress et le burnout; 3) le stress médiate le lien entre le soutien et le burnout et 4) les effets modérateurs et médiateurs ne varient pas selon la source du soutien (parent ou enseignant). Il semblerait que les adolescents qui bénéficient d'un bon soutien des parents et des enseignants perçoivent les exigences scolaires comme moins stressantes, ce qui diminue le risque d'épuisement scolaire.

Étude de validation du programme *Funambule* Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Le huitième article s'intéresse à la gestion du stress comme moyen d'agir de façon préventive pour éviter que l'état de stress se développe, s'intensifie ou nuise à l'épanouissement personnel et à la réussite scolaire des adolescents. Cet article présente les résultats d'une étude de validation d'un programme novateur, *Funambule* (Dumont, en coll. avec Massé, Potvin et Leclerc, 2012). Les exercices proposés s'enracinent dans les fondements théoriques se situant à l'interface entre la deuxième et la troisième vague de la thérapie cognitive comportementale. Les cibles d'apprentissage se répartissent dans quatre volets afin d'outiller l'adolescent en présence d'agents stressants indésirables, imprévisibles, incontrôlables ou portant atteinte à son estime de soi. Il s'agit du travail sur la perception du stress, le corps, les pensées et les stratégies adaptatives. L'évaluation de ce programme démontre notamment des effets bénéfiques significatifs dans l'amélioration de la gestion du stress pour leurs bénéficiaires.

Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Le neuvième article expose les résultats d'une enquête sur le stress des enseignants du secondaire relativement à l'intégration dans leurs classes des élèves qui présentent des troubles de comportement. Il examine entre autres les variations du stress des enseignants selon l'âge des participants, leur sexe, des caractéristiques relatives au milieu de travail (milieu socioéconomique, taille de la ville, région, etc.), la spécialisation, la scolarité, les années d'expérience, les formations antérieures reçues sur les élèves présentant des troubles du comportement, les livres ou les articles lus sur le sujet et l'expérience acquise auprès de ces élèves. Cet article apporte un éclairage intéressant sur le stress des enseignants et souligne l'importance de la formation initiale et de la formation continue sur les troubles du comportement pour diminuer le stress des enseignants relatif à l'intégration de ces élèves.

La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Le dixième article aborde certaines lacunes observées dans la formation initiale des futurs enseignants. Il vise notamment à mieux comprendre la place qu'occupe la formation psychologique, dont la gestion des émotions liées au stress scolaire. La formation sur le plan psychologique est examinée à travers trois concepts clés : la motivation, les représentations du métier d'enseignant et la gestion des émotions. Les résultats de cette étude qualitative montrent que les stagiaires finissants souhaitent que leur formation leur apprenne à maîtriser le stress devant les difficultés de la profession enseignante, à mieux reconnaître les émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes du milieu scolaire, à « décrocher » à la maison et à prendre leurs distances en cas de difficultés.

Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Le onzième article décrit les divers facteurs de stress relevés par les jeunes enseignants du secondaire qui sont susceptibles d'enclencher le processus de décrochage de la profession. Cette étude qualitative interprétative aborde les concepts de stress et d'épuisement professionnel. Les résultats mettent en évidence les thématiques suivantes : la vision de la profession d'enseignant avant et après l'entrée en exercice, la perception du stress lié à l'exercice de la profession, les agents stressants qui risquent de mener à l'abandon de la profession. L'étude souligne la place d'un stress élevé dans le processus d'abandon de la profession enseignante, notamment à travers le choc initial ressenti face à la réalité scolaire, les problèmes relationnels avec les collègues d'expérience et la pression sociale de l'école et de la famille.

Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrich Plusquellec

Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Lyane Trépanier

Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Robert Paul Juster

Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Marie-France Marin

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Shireen Sindi

Université de Stockholm, Suède et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nathe François

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nathalie Wan

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Helen Findlay

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nadia Durand

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Sonia Lupien

Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrich Plusquellec

Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Lyane Trépanier

Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Robert Paul Juster

Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Marie-France Marin

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Shireen Sindi

Université de Stockholm, Suède et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nathe François

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nathalie Wan

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Helen Findlay

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Nadia Durand

Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

Sonia Lupien

Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Selon des études précédentes, l'événement que représente la transition du primaire au secondaire suscite une augmentation significative de cortisol (hormone de stress) chez les adolescents. Le programme *DéStresse et Progresse* est un programme de prévention du stress et de ses troubles associés, issu des travaux réalisés ces dernières années dans le domaine de la biologie du stress. Ce programme, testé et validé auprès d'adolescents en première année de l'école secondaire, a montré des effets significatifs sur le niveau de cortisol et sur le niveau de symptômes dépressifs des jeunes les plus à risque. La présente étude a pour objectif d'évaluer les effets du programme sur un groupe restreint de sujets vivant leur dernière année du primaire, mais dans une structure particulière, puisque ce groupe est déjà intégré à une école secondaire. Quarante-neuf sujets, répartis dans deux classes, ont donc participé à une étude selon un devis prétest / post-test à mesures répétées. Contrairement à ce qui était attendu, les résultats montrent une augmentation moyenne significative de cortisol salivaire au cours de notre étude, augmentation qui pourrait être attribuée à la transition précoce résultant de l'intégration de notre échantillon à l'école secondaire. Par contre, une amélioration des performances cognitives et de l'estime de soi ainsi qu'une diminution des symptômes dépressifs pour l'ensemble des élèves peuvent être suggérés à la suite du programme.

ABSTRACT

Pilot study on the effects of the *DéStresse et Progresse* program for 6th grade children integrated in a secondary school

Pierrich PLUSQUELLEC

University of Montreal and Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Lyane TRÉPANIÉ

McGill University and Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Robert Paul JUSTER

McGill University and Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Marie-France MARIN

Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Shireen SINDI

University of Stockholm, Sweden and Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Nathe FRANÇOIS

Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Nathalie WAN

Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Helen FINDLAY

Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Nadia DURAND

Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Sonia LUPIEN

University of Montreal and Centre for Studies on Human Stress, Quebec, Canada

Previous studies have shown that the transition from elementary to secondary school is an event that causes a significant increase in cortisol (stress hormone) in adolescents. The *DéStresse et Progresse* program is aimed at preventing stress and its related problems, which came out of work done in recent years in the field of the biology of stress. This program was tested and validated with adolescents in the first year of high school, and showed significant effects on the level of cortisol and the level of depressive symptoms in young people most at risk. The objective of this study is to assess the effects of the program on a small group of subjects in their last year of elementary school, but in a special structure, since the group is already integrated into a secondary school. Forty-nine subjects, divided into two classes, participated in a study based on a pretest/ post-test estimate with repeated measurements. Contrary to what was expected, the results show a significant average increase of salivary cortisol over the course of our study, which could be attributed to the early transition resulting from the integration of our sample into the high school. However, an increase in cognitive performance, self-esteem and a reduction in depressive symptoms for all students were observed as a result of the program.

RESUMEN

Estudio piloto sobre los efectos del programa *DéStresse et Progresse* entre los alumnos de 6^o de primaria integrados en una escuela secundaria.

Pierrich PLUSQUELLEC

Universidad de Montreal et Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Lyane TRÉPANIÉ

McGill Universidad et Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Robert Paul JUSTER

McGill Universidad et Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Marie-France MARIN

Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Shireen SINDI

Universidad de Stockholm, Suecia et Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Nathe FRANÇOIS

Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Nathalie WAN

Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Helen FINDLAY

Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Nadia DURAND

Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Sonia LUPIEN

Universidad de Montreal et Centro de estudios sobre el estrés humano, Quebec, Canadá

Estudios precedentes han mostrado que la transición de la primaria a la secundaria representa un evento que suscita un aumento significativo del cortisol (hormona del estrés) entre los adolescentes. El programa *DéStresse et Progresse* es un programa de prevención del estrés y de los disturbios asociados, proveniente de los trabajos realizados durante los últimos años en el campo de la biología del estrés. Dicho programa ha sido puesto a prueba y validado entre adolescentes de primer año de secundaria y ha mostrado efectos significativos sobre el nivel de cortisol y sobre el nivel de los síntomas depresivos de los jóvenes más vulnerables. El objetivo del presente estudio es evaluar los efectos de dicho programa entre un grupo restringido de sujetos que cursan su último año de primaria, pero al interior de una estructura particular, ya que dicho grupo está integrado en una escuela secundaria. Cuarenta y nueve sujetos, repartidos en dos clases, participaron al estudio siguiendo un esquema de evaluaciones repetidas pre/post test. Contrariamente a lo que se esperaba, los resultados muestran un aumento medio significativo de cortisol en la saliva durante la realización de nuestro estudio, lo que podría atribuirse a la transición precoz que proviene de la integración de nuestra muestra en una escuela secundaria. En cambio, un aumento de los resultados cognitivos, de la estima de sí mismo y una disminución de los síntomas depresivos fueron observados en el conjunto de alumnos que fueron observados como consecuencia del programa.

Introduction

Contrairement à la croyance populaire, les enfants et les adolescents sont tout aussi sujets à vivre du stress que les adultes. Ils sont ainsi exposés aux conséquences du stress sur leur santé (Lohman et Jarvis, 2000). En effet, le stress constitue un facteur bien connu qui accroît le risque de voir se développer des troubles de santé physique et mentale chez les enfants et les adolescents (Goodyer *et al.*, 1996; Fagundes, Glaser et Kiecolt-Glaser, 2013; Johnson, Riley, Granger et RIIS, 2013). Les facteurs psychosociaux jouent un rôle important dans le niveau de stress des enfants. Les enfants de milieux défavorisés ont ainsi un niveau d'hormones de stress plus élevé que les autres, et ce, dès 8-10 ans (Evans et English, 2002). Les études rapportent qu'un niveau élevé d'hormones de stress à l'enfance est prédicteur d'un risque accru de troubles psychopathologiques, comme la dépression à l'adolescence (Halligan, Herbert, Goodyer et Murray, 2007).

Le stress est un phénomène biologique impliquant la sécrétion d'hormones et l'activation du système nerveux. Le principal circuit hormonal impliqué dans la réaction du stress est l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien. Lorsque l'organisme est confronté à un agent stressant, que ce stresser soit absolu ou relatif, il y a une décharge de corticolibérine (CRF) de l'hypothalamus. L'émission de CRF déclenche alors une cascade de sécrétions hormonales, notamment la libération d'hormones adrénocorticotropes (ATCH) par l'hypophyse, suivie par la sécrétion de glucocorticoïdes et de catécholamines par les glandes surrénales, qui sont situées juste au-dessus des reins. Les glucocorticoïdes (cortisol) et les catécholamines (adrénaline et noradrénaline) sont connus comme des hormones de stress. Ils servent à activer le système nerveux ou la «réaction combat ou fuite» du corps, caractérisée par une augmentation du rythme cardiaque, de la pression artérielle et de la tension musculaire (Lupien, King, Meaney et McEwen, 2009, pour revue). L'une des caractéristiques du cortisol est sa capacité à franchir la barrière hémato-encéphalique pour aller se fixer à des récepteurs spécifiques dans certaines zones du cerveau. Plusieurs études rapportent que le cerveau des jeunes adolescents serait plus particulièrement sensible à des niveaux élevés de cortisol, entre autres parce que le nombre de ces récepteurs dans le cortex préfrontal est plus élevé à ce stade de développement (Perlman, Webster, Herman, Kleinman et Weickert, 2007). Ces travaux suggèrent que l'augmentation de la prévalence du taux de dépression à l'adolescence pourrait en partie résulter de cette sensibilité différentielle aux hormones de stress (Lopez-Duran, Kovacs et George, 2009).

La dépression est l'un des troubles de santé mentale les plus fréquents chez les enfants et les adolescents. Ainsi, 2,5 % des jeunes de 13 ans vivent un épisode dépressif, et ce taux atteint 17 % dès 18 ans, puis se maintient à un niveau élevé jusqu'à l'âge adulte (Angold, Erkanli, Silberg, Eaves et Costello, 2002; Abela et Hankin, 2008). Dans une étude épidémiologique canadienne, les auteurs rapportent qu'un niveau élevé de stress perçu augmentait le risque de dépression par 2,9 chez les jeunes de 15 à 24 ans malgré les effets protecteurs du soutien social (Nguyen et Fournier, 2007). Dans un échantillon à risque de jeunes de 12 à 16 ans, des niveaux élevés de cortisol

matinal augmentaient par 2,9 le risque de développer une dépression majeure (Goodyer, Herbert, Tamplin et Altham, 2000). Chez de jeunes adolescents de 13 ans, Halligan *et al.* (2007) ont observé que le plus haut pic de cortisol observé en matinée, au cours de dix jours de prélèvements, était prédicteur de symptômes dépressifs élevés trois ans plus tard. Dans une autre étude populationnelle chez des adolescents plus âgés (17 ans), il a été observé qu'une forte élévation de cortisol au réveil augmentait le risque de souffrir d'une dépression majeure un an plus tard de 2,96 (Adam *et al.*, 2010). Ces résultats suggèrent que le niveau de cortisol à l'adolescence joue un rôle important dans le développement de symptômes dépressifs et qu'il doit être considéré dans les stratégies de prévention des troubles de santé mentale en milieu scolaire. Outre l'association entre stress et santé mentale à l'adolescence, il faut noter que l'hormone de stress a été à maintes reprises liée à des déficits cognitifs, par exemple dans le domaine de l'apprentissage et de la mémoire (Lupien et McEwen, 1997; Lupien *et al.*, 2005), mais aussi à l'estime de soi (Pruessner *et al.*, 2005), ce qui peut avoir des conséquences importantes sur les résultats et la vie scolaires.

Dans cette vie scolaire, la transition de l'école primaire à l'école secondaire apparaît comme une période sensible pour le stress des jeunes adolescents. En effet, dans une étude avec 406 sujets, Lupien et ses collaborateurs (Lupien, King, Meaney et McEwen, 2001) ont rapporté une augmentation considérable de cortisol salivaire au moment de cette transition et surtout au-delà des différences socioéconomiques déjà présentes. Il apparaît donc primordial de cibler le stress dans une stratégie de prévention des troubles de santé mentale et des troubles cognitifs au début de l'adolescence.

Plusieurs programmes portant sur la gestion du stress ont été mis en œuvre en milieu scolaire dans le passé (Pincus et Friedman, 2004). Certains programmes ont porté sur une seule technique, comme la relaxation, ou le tai-chi par exemple (Wall, 2005). D'autres ont essayé de réduire les stressseurs dans l'environnement comme l'ont fait le projet *Gatehouse*, qui a fonctionné en créant un environnement plus diversifié de classes avec un accent mis sur l'amélioration des liens interpersonnels (Patton, Bond, Butler et Glover, 2003), et la transition au projet *Club*, qui a aidé les étudiants à s'acclimater progressivement à l'environnement de l'école secondaire par une exposition prétransitoire au cours de l'été précédant la rentrée scolaire (Humphrey et Ainscow, 2006). D'autres, enfin, ont développé des programmes dans la tradition du modèle de Folkman et Lazarus sur le stress et les stratégies d'adaptation (Folkman, Lazarus, Gruen et DeLongis, 1986), en utilisant parfois des médias originaux, tels que des livres pour enfants (Bouchard, 2013). Ces travaux mettent l'accent soit sur une adaptation centrée sur les émotions (Cowen, Wyman, Work et Iker, 1995), soit sur une adaptation centrée sur la résolution de problèmes (Shure et Spivack, 1982). Au Québec, il faut mentionner le programme *Funambule*, l'un des rares programmes pour adolescents en langue française (Dumont, Massé, Potvin et Leclerc, 2012). Aucun programme de prévention du stress ne s'était jusqu'à présent inspiré des découvertes récentes dans le domaine de la biologie du stress. Celles-ci ont en effet identifié quatre facteurs qui déclenchent l'activation du système hypothalamo-hypophyso-surrénalien: le sens du contrôle faible (S), la personnalité

menacée (P), l'imprévisibilité (I) et la nouveauté (N) (SPIN) (Mason, 1968; Dickerson et Kemeny, 2004). Le caractère unique du programme *DéStresse et Progresse*, créé par les membres du Centre d'études sur le stress humain, repose sur cette orientation théorique. De plus, le programme est bref (5 ateliers) et s'appuie, durant ses ateliers, sur deux stratégies; la première centrée sur les émotions et l'autre sur les problèmes. Enfin, il se caractérise par son approche interactive en groupe qui nécessite la participation des jeunes.

Le programme *DéStresse et Progresse* a été validé auprès d'adolescents vivant leur première année en école secondaire. Les résultats de cette étude, menée auprès de 504 adolescents, ont montré que le programme profitait surtout aux jeunes commençant l'école avec un haut niveau de colère. Ils ont ainsi établi que, chez ces jeunes, l'administration du programme conduisait à une baisse significative du niveau de cortisol et à une diminution notable du risque de présenter un état clinique ou sous-clinique de dépression trois mois après le programme (Lupien *et al.*, 2013).

La présente étude a pour but de tester les effets du programme *DéStresse et Progresse* auprès d'un échantillon d'élèves achevant leur primaire. Notre échantillon se distingue cependant de la plupart des élèves de cet âge, puisque l'établissement dans lequel les élèves ont été recrutés se caractérise par une intégration de cette dernière année du primaire dans une école secondaire, avec l'espoir que cet aménagement limite le stress de la transition associé à l'aspect nouveauté des études secondaires. Les effets de cette organisation particulière ainsi que du programme seront évalués sur le niveau de cortisol salivaire, mais aussi sur le niveau de symptômes dépressifs, ainsi que le niveau d'estime de soi, considérant le rôle de cette variable dans le niveau de stress (Zorrilla, Derubeis et Redei, 1995; Gruenewald, Kemeny, Aziz et Fahey, 2004). Enfin, pour évaluer les effets supposés du programme sur les variables cognitives, des tests de mémoire ont été ajoutés au protocole.

Méthodologie

Participants

Quarante-neuf enfants répartis dans deux classes de 6^e année du primaire ($n = 22$ et $n = 27$) d'une école privée de la région de Montréal composaient notre échantillon. Au sein du système québécois, la 6^e année représente la dernière année du primaire avant le passage au secondaire. Les enfants étaient âgés de 10 à 11 ans (âge moyen = $10,96 \pm 0,20$ ans). Vingt-cinq garçons et 24 filles constituaient l'échantillon. Cinq filles seulement avaient atteint leur puberté. Ce projet pilote était niché dans une collecte de données plus vaste auprès de 504 adolescents de première secondaire qui avait pour but d'évaluer les effets du programme *DéStresse et Progresse* sur le stress et les variables associées des élèves du secondaire (Lupien *et al.*, 2013). De fait, les enfants de notre échantillon font partie du même établissement scolaire que les élèves du secondaire, ce qui n'est pas représentatif de l'organisation de la majorité des autres écoles du Québec. Selon la direction de l'établissement ayant permis notre étude, cette organisation éducative (c.-à-d. intégrer des élèves de 6^e année dans

une école secondaire offrant un programme de primaire 6^e année) pourrait en grande partie diminuer l'effet stressant de la transition du primaire au secondaire, puisque les lieux, le climat et le personnel de l'école secondaire sont déjà familiers aux enfants de 6^e année. Cependant, certains facteurs de stress peuvent persister. En effet, bien que certains lieux (cour, réfectoire) soient utilisés par les élèves du primaire et du secondaire, ils le sont à des heures différentes, restreignant ainsi les contacts entre les élèves du primaire et du secondaire. Par ailleurs, s'il est vrai que la plus grande partie des élèves du primaire (84 élèves) rentrent l'année suivante au secondaire dans le même établissement, ils y sont rejoints par une majorité d'autres élèves (204) issus d'écoles différentes. Ainsi, le but de la présente étude était de vérifier si cette organisation éducative 1) a un impact sur les hormones de stress et 2) si les enfants faisant partie de cette structure et qui sont exposés au programme *DéStresse et Progresse* présentent une diminution des hormones de stress et de la symptomatologie dépressive observées chez les enfants de 1^{re} secondaire.

Les enfants de notre échantillon sont francophones et issus de famille ayant un niveau socioéconomique modéré à élevé. Pour faire partie de l'étude et des analyses subséquentes, les critères d'inclusion étaient les suivants : aucune médication pouvant affecter le niveau de dépression ou le niveau de cortisol (par exemple, médicaments anti-asthmatiques, anxiolytiques), ni aucun diagnostic psychiatrique, neurologique, de toxicomanie ou affectant la santé générale. Six enfants sur les 49 ont ainsi été exclus des analyses, car ils suivaient un traitement. Cependant, tous les élèves d'une classe ont pu participer au programme *DéStresse et Progresse*.

Protocole

Le programme *DéStresse et Progresse*

Le programme *DéStresse et Progresse* comprend cinq ateliers de 50 minutes qui sont présentés une fois par semaine. Les cinq ateliers sont dirigés par un animateur accrédité par le Centre d'études sur le stress humain. Chaque atelier explore un thème sur le stress en utilisant des discussions interactives et des jeux de rôle pour les jeunes. Le premier thème abordé, «Reconnaître le stress: le modèle SPIN» (ateliers 1 et 2), comprend la description du stress et la manière de reconnaître celui-ci. Une situation stressante est caractérisée par quatre éléments principaux, mentionnés plus haut: **S**ens de contrôle faible, **P**ersonnalité menacée, **I**mprévisibilité et **N**ouveauté (SPIN). Des jeux interactifs sont organisés avec les jeunes de façon à leur apprendre quelles sont ces caractéristiques, la manière de les reconnaître et des stratégies pour les mémoriser (en utilisant l'expression «SPIN ton stress»). Les jeunes sont invités à faire des exercices et à noter leurs constats ou observations dans un carnet de bord au cours de la semaine jusqu'à l'atelier suivant. Le deuxième thème, «Comment puis-je reconnaître mon propre stress? La réponse du corps au stress» (atelier 3), vise à enseigner aux jeunes comment reconnaître les moments où ils sont stressés. Plus particulièrement, ils sont initiés au concept de la mobilisation d'énergie et explorent les différents changements physiques et émotionnels qui surviennent lors d'une réponse de stress. En utilisant leur cahier d'activités, les jeunes sont invités à décrire des situations qui peuvent avoir mené à une réponse de stress et à

décrire les changements physiologiques qui se sont produits. Nous explorons avec eux les moyens de se débarrasser de l'énergie accumulée. Avec cette connaissance, les enfants et les adolescents reconnaissent les signes associés au stress, ce qui leur permet ensuite d'appliquer des stratégies pour diminuer la réponse de stress. Le troisième thème, « Comment puis-je prévenir et faire face au stress? » (ateliers 4 et 5), consiste à aider les jeunes à reconnaître les différentes méthodes que nous pouvons utiliser pour répondre à une situation stressante (adaptation centrée sur les émotions et adaptation centrée sur la résolution, soutien social). Cette partie vise à les aider aussi à comprendre que chacune de ces méthodes est en soi une bonne stratégie d'adaptation, même si son efficacité peut dépendre de l'agent stressant et de son contexte.

Le déroulement du programme et des périodes de tests

Le protocole a suivi un devis de type pré-post à mesures répétées et s'est composé de trois périodes de tests. La première période de tests (temps 1) a eu lieu la deuxième semaine de septembre. Les ateliers du programme *DéStresse et Progresse* ont débuté dans la troisième semaine de septembre. Six semaines plus tard, c'est-à-dire à la quatrième semaine d'octobre, une semaine après la fin des ateliers, la seconde période de tests a eu lieu (temps 2). Enfin, c'est quatre semaines plus tard, donc à la quatrième semaine de novembre, que la troisième période de tests s'est déroulée (temps 3). Les élèves ont été vus en groupe-classe et, en raison des contraintes horaires imposées par l'établissement scolaire, les tests se sont déroulés entre 12 h et 13 h 45 pour les deux classes considérées. Au début de chaque période de tests, les élèves fournissaient leur premier échantillon de salive, puis passaient un test de rappel de mémoire immédiate avant de répondre aux autres questionnaires et de finalement effectuer un test de rappel de mémoire différé. La période de tests se terminait par le prélèvement de leur deuxième échantillon de salive. Lors de la première période de tests, les élèves ont rempli un questionnaire sociodémographique visant à collecter l'information sur leur âge, leur sexe, leur poids, leur taille, leurs conditions médicales et traitements actuels.

Les comités d'éthique de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas et de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal ont approuvé cette étude.

Mesures

Le cortisol salivaire

Pour mesurer le niveau des hormones de stress, deux mesures de cortisol salivaire ont été prises à chacune des trois périodes de tests. Le premier échantillon était pris au début de la période et le second à la fin de cette dernière. Chaque période de tests durait en moyenne 45 minutes. Pour le prélèvement de salive, chaque participant recevait des tubes de prélèvement (Sarstedt ©, tubes Part No. 62.558.201) et des instructions orales lui étaient données pour assurer une bonne collecte de salive. Les participants devaient fournir 2 ml de salive dans chacun des tubes. Dès la fin de la période de tests, les échantillons étaient envoyés au Centre d'études sur le stress humain (www.stresshumain.ca) où ils étaient stockés à -20 °C. La concentration de

cortisol salivaire a été déterminée par le laboratoire de salive du Centre d'études sur le stress humain par radio-immunoanalyse en utilisant une trousse de DSL (Salimetrics® State College, PA, Catalogue No. 1-3102) avec de petites modifications. Le taux de liaison total se situe entre 47 % et 63 %, alors que le taux de liaison non spécifique se situe entre 0,5 % et 1,5 %. Les coefficients de variation d'intradose et d'interdose pour cette étude sont respectivement de 4,6 % et 5 %. La limite de détection du test est 0,01 ug/dl et tous les échantillons ont été testés en double.

La concentration moyenne des deux échantillons de salive (au début et à la fin de la période) a été calculée pour les analyses subséquentes afin de tenir compte de la variabilité inter et intra-individuelle inhérente aux sessions de groupe (Lupien *et al.*, 2001).

La mémoire

Une tâche de rappel de mémoire immédiate et une tâche de rappel de mémoire avec délai ont été réalisées à chaque période de tests. Au début de chaque période de tests, une liste de 15 mots était présentée à la classe pendant une minute à l'aide d'un rétroprojecteur. La liste était ensuite retirée, et chaque élève disposait alors de deux minutes pour inscrire le plus grand nombre de mots dont il se souvenait. Puis les élèves passaient au questionnaire suivant au signal de l'expérimentateur. À la fin de la période de tests, soit 45 minutes plus tard, l'expérimentateur demandait aux élèves de noter le plus grand nombre possible de mots de la liste de départ dont ils se souvenaient. Deux minutes leur étaient accordées à cette fin. Les fautes d'orthographe n'étaient pas pénalisantes si le mot était compréhensible. Chaque élève obtenait un score de réponses correctes correspondant au nombre de mots dont il se souvenait avec justesse, aussi bien pour le test de rappel immédiat que pour le test de rappel avec délai. Une nouvelle liste de mots était présentée à chacune des trois périodes de tests.

L'estime de soi

Le questionnaire d'estime de soi de Rosenberg a été utilisé (Rosenberg, 1965). Il comporte 10 items pour lesquels le sujet doit déterminer s'il est fortement en accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou fortement en désaccord. Cette échelle est une mesure brève et unidimensionnelle d'estime de soi, qui a démontré de bonnes qualités psychométriques et a été validée dans différentes populations (enfants, personnes âgées) et différentes cultures. Pour les enfants d'âge scolaire, la consistance interne rapportée s'étend de 0,77 à 0,88 et la fidélité test-retest s'étend quant à elle de 0,82 (1 semaine) à 0,63 (7 semaines) (Butler et Gasson, 2005).

Les symptômes dépressifs

Une version validée francophone de 27 items du Child Depression Inventory (CDI) a été utilisée (Saint-Laurent, 1999). La version anglophone initiale, conçue pour les enfants et les adolescents âgés de 7 à 17 ans (Kovacs, 1981; 1985), constitue une mesure autorapportée de symptômes dépressifs. Chaque item a trois choix de réponse, qui s'étendent de 0 à 2, fournissant un score possible entre 0 et 54. Pour

standardiser les scores, le score brut a été transformé en un score T. Pour des raisons éthiques, les scores de tous les élèves ont été vérifiés, et ceux qui avaient un score dans la zone clinique (supérieur à 20) ou sous-clinique (entre 12 et 19) selon les points de coupure connus du CDI ont été considérés comme ayant potentiellement besoin de soutien clinique et ont donc été adressés au psychologue scolaire pour un suivi et un traitement potentiel. Les sujets et leurs parents étaient informés de cette procédure lorsqu'ils ont consenti au projet. Tous les sujets qui ont été réorientés ont pu poursuivre le programme *DéStresse et Progresse*. La mesure de consistance interne de cet outil révèle un coefficient alpha de 0,92 et une stabilité temporelle de bonne amplitude après 8 semaines ($r = 0,70$) (Saint-Laurent, 1990).

Analyses

Chaque variable aux différents temps de mesure a été examinée pour déterminer l'existence de valeurs extrêmes, définies comme excédant l'intervalle moyenne ± 3 écart type. Lorsque ces valeurs ont été détectées, elles ont été ramenées dans la distribution par le biais d'une « winsorization ». Des analyses préliminaires de comparaison de moyenne, utilisant des tests de Student, ont d'abord été réalisées afin d'évaluer l'effet de la classe et du sexe sur les variables biologiques, cognitives et psychologiques de l'étude. Puis des analyses de variance à mesures répétées ont été menées afin de déterminer si les variables évoluaient au cours du protocole, du temps 1 au temps 3. Pour les variables qui montraient une évolution, nous avons utilisé des tests de comparaison de moyenne pour mesures répétées, en nous assurant de contrôler pour les effets dus au hasard, avec la correction de Bonferroni. Bien que l'échelle des symptômes dépressifs soit une variable continue, nous avons également considéré cet instrument sous l'angle des catégories diagnostiques et sous-diagnostiques vs non diagnostiques, comme cela a été indiqué précédemment. Dans ce cas, la distribution des élèves aux différents temps de mesure a été comparée en utilisant le test de McNemar pour mesures répétées. Pour l'ensemble des analyses, le logiciel SPSS (version 20.0, SPSS, Chicago, IL) a été utilisé.

Résultats

Analyses préliminaires

La comparaison des variables biologiques, cognitives et psychologiques entre les classes et entre les sexes est présentée dans le tableau 1. Aucune différence n'a pu être mise en évidence pour les variables considérées.

Tableau 1. **Comparaison entre classes et entre sexes des niveaux de cortisol salivaire, des scores aux tests de mémoire, des scores aux échelles d'estime de soi, et de dépression pour chaque temps de mesure**

		Classe 1		Classe 2		<i>t</i>	<i>p</i>	Filles		Garçons		<i>t</i>	<i>p</i>
		Moy	ÉT	Moy	ÉT			Moy	ÉT	Moy	ÉT		
Temps 1 (Septembre – avant le début du programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire												
	Immédiate (nombre de mots sur 15)	7,00	2,00	6,67	2,01	0,54	0,592	6,57	1,86	7,05	2,13	0,78	0,442
	Avec délai (nombre de mots sur 15)	4,89	1,63	4,71	1,90	0,34	0,736	4,71	1,59	4,86	1,96	0,27	0,785
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg	33,21	5,35	32,79	4,24	0,29	0,776	33,00	4,15	32,95	5,29	-0,03	0,975
	Échelle de dépression (score total)	6,11	4,70	7,88	4,70	-1,23	0,227	7,14	3,98	7,05	5,45	-0,07	0,947
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)	0,06	0,03	0,05	0,02	1,24	0,223	0,06	0,02	0,06	0,03	-0,87	0,390
Temps 2 (Octobre – 1 semaine après le programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire												
	Immédiate (nombre de mots sur 15)	9,94	2,10	9,16	1,77	1,33	0,192	9,95	1,88	9,09	1,93	-1,48	0,146
	Avec délai (nombre de mots sur 15)	7,83	2,43	6,76	2,22	1,50	0,141	7,45	2,67	7,00	2,07	-0,62	0,537
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg	34,67	4,54	34,96	3,75	-0,23	0,818	34,45	4,31	35,17	3,87	0,58	0,565
	Échelle de dépression (score total)	5,33	4,16	6,88	4,52	-1,14	0,259	7,10	4,56	5,48	4,19	-1,22	0,231
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)	0,06	0,03	0,09	0,04	-1,96	0,057	0,08	0,04	0,08	0,04	-0,02	0,987
Temps 3 (Novembre – 5 semaines après le programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire												
	Immédiate (nombre de mots sur 15)	9,53	1,74	8,58	2,21	1,52	0,135	9,15	2,03	8,87	2,10	-0,44	0,660
	Avec délai (nombre de mots sur 15)	7,21	2,02	6,79	2,32	0,62	0,537	6,95	2,31	7,00	2,11	0,07	0,941
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg	34,37	4,81	36,21	3,70	-1,42	0,163	34,60	4,58	36,09	3,95	1,14	0,260
	Échelle de dépression (score total)	5,32	4,81	5,63	3,55	-0,24	0,809	6,60	4,70	4,52	3,32	-1,69	0,098
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)	0,08	0,03	0,10	0,05	-1,33	0,191	0,10	0,04	0,08	0,04	-1,45	0,154

Changements observés à la suite du programme *DéStresse et Progresse*

Des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées pour évaluer le changement dans la valeur moyenne de chaque variable du temps 1 (1 semaine avant le programme) au temps 2 (1 semaine après le programme) et au temps 3 (5 semaines après le programme). Les résultats sont indiqués dans le tableau 2. Ainsi, une amélioration significative au cours du temps est observée pour le test de rappel

de mémoire immédiate ($F(2,39) = 23,54$, $p < 0,000$, $\eta^2 = 0,55$; Figure 1), pour le test de rappel de mémoire avec délai ($F(2,39) = 21,89$, $p < 0,000$, $\eta^2 = 0,53$; Figure 1), pour l'échelle d'estime de soi ($F(2,39) = 6,26$, $p < 0,004$, $\eta^2 = 0,24$; Figure 2) et pour l'échelle de symptômes dépressifs ($F(2,39) = 4,57$, $p < 0,017$, $\eta^2 = 0,19$; Figure 2). Les analyses de variance ont été complétées par des tests de comparaison de moyennes appariées utilisant la correction de Bonferroni. Les niveaux de significativité obtenus ont été reportés sur chaque figure. Ainsi, pour les tests de mémoire, une amélioration significative du nombre de mots, aussi bien pour le test de rappel immédiat que pour celui de rappel avec délai, est observée entre le temps 1 et le temps 2, de même qu'entre le temps 1 et le temps 3. Pour le score d'estime de soi, des augmentations sont observées entre le temps 1 et le temps 2 ainsi qu'entre le temps 1 et le temps 3. Pour le score des symptômes dépressifs, par contre, la diminution est seulement observée entre le temps 1 et le temps 3. Cette diminution est également visible lorsque l'on compare le pourcentage d'élèves dans la catégorie sous-clinique et clinique avec ceux de la catégorie non clinique (temps 1 = 13 élèves, soit 30,95 %, vs temps 3 = 5 élèves, soit 11,90 %, test McNemar, $p < 0,021$).

Tableau 2. **Variation des niveaux de cortisol salivaire, des scores aux tests de mémoire, des scores aux échelles d'estime de soi et de dépression du temps 1 (avant intervention) au temps 3 (5 semaines après l'intervention)**

Variable	Temps 1		Temps 2		Temps 3		Lambda de Wilks	F	p
	Moy	ÉT	Moy	ÉT	Moy	ÉT			
Tâche de rappel de mémoire									
Immédiate (nombre de mots sur 15)	6,76	2,01	9,41	1,9	9	2,09	0,453	23,54	0,00***
Avec délai (nombre de mots sur 15)	4,68	1,72	7,12	2,36	6,98	2,22	0,471	21,89	0,00***
Échelle d'estime de soi de Rosenberg	33,1	4,79	34,66	4,06	35,49	4,24	0,757	6,26	0,004**
Échelle de dépression (score total)	7,12	4,78	6,41	4,4	5,24	4,01	0,81	4,57	0,017*
Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)	0,06	0,03	0,08	0,04	0,09	0,04	0,665	9,07	0,001***

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Figure 1. **Variation des résultats aux tâches de rappel de mémoire aux différents temps de mesure**

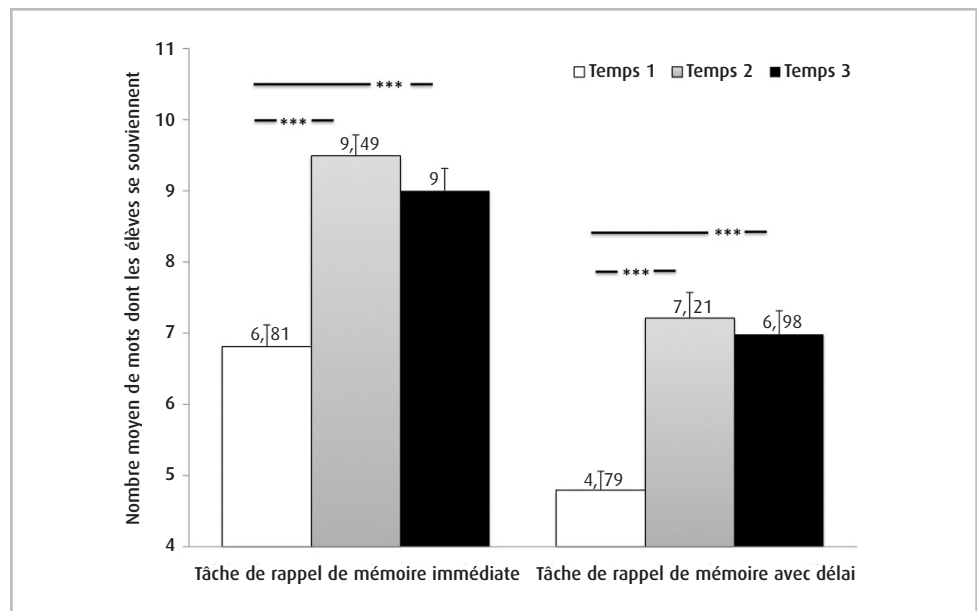
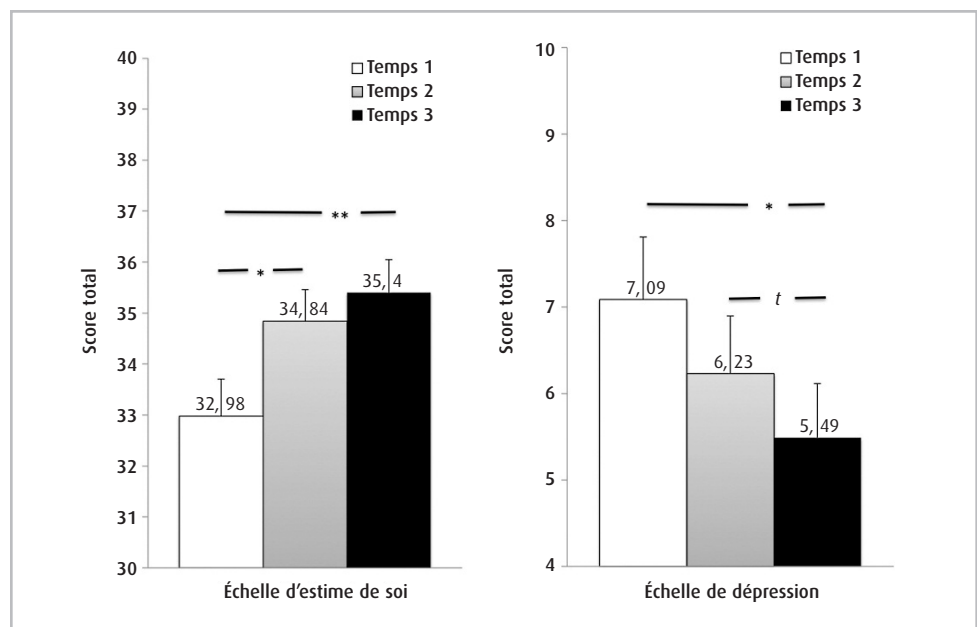
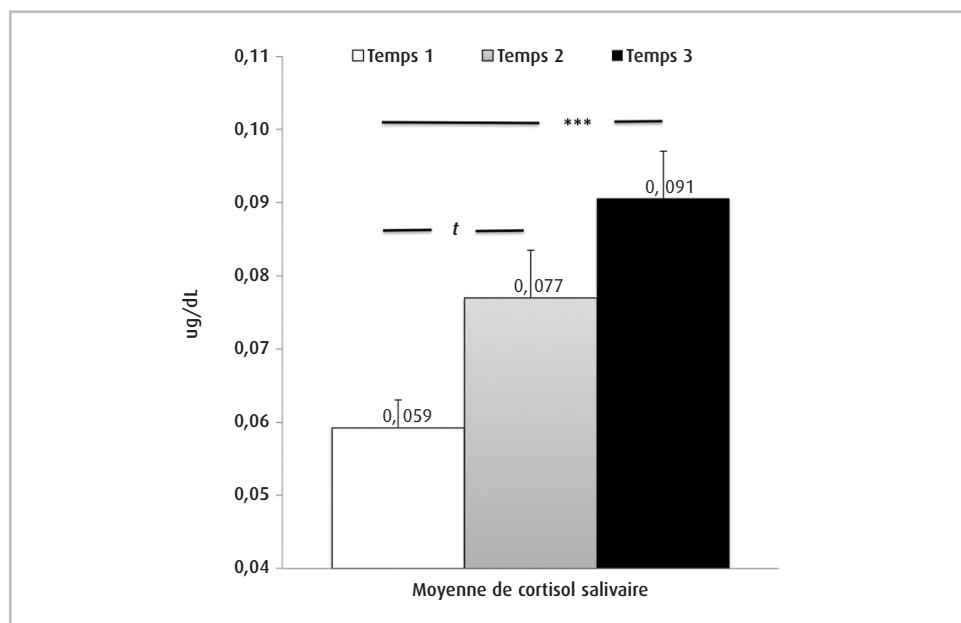


Figure 2. **Variation du score d'échelle d'estime de soi et du score de l'échelle des symptômes dépressifs aux différents temps de mesure**



Pour la moyenne de cortisol salivaire, un effet du temps est significativement observé ($F(2, 36) = 9,07$ $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,33$; Figure 3), mais celui-ci est inattendu, puisque les comparaisons de moyenne indiquent que les taux de cortisol salivaire augmentent entre le temps 1 et le temps 3.

Figure 3. **Variation du niveau moyen de cortisol salivaire aux différents temps de mesure**



Association entre les variables biologiques et psychologiques aux différents temps de mesure

Les corrélations de Pearson entre les différentes variables et leur niveau de significativité ont été rapportées dans le tableau 3. Les résultats indiquent en particulier qu'une moyenne élevée de cortisol salivaire est associée à un niveau d'estime de soi plus faible et à un niveau de symptômes dépressifs plus élevé au temps 1. Bien que l'association entre l'estime de soi et le niveau de symptômes dépressifs perdure aux autres temps de mesure, le niveau moyen de cortisol n'est significativement associé à aucune de ces variables aux temps 2 et 3. Il est cependant possible de noter qu'une moyenne élevée de cortisol salivaire au temps 1 est significativement associée à de faibles niveaux d'estime de soi et à des niveaux plus élevés de symptômes dépressifs aux temps 2 et 3.

Tableau 3. Association entre les niveaux de cortisol salivaire, les scores aux tests de mémoire, les scores aux échelles d'estime de soi, et de dépression à chaque temps de mesure, et entre les temps de mesure

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Temps 1 (Septembre – avant le début du programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire Immédiate (nombre de mots sur 15)	-														
	Avec délai (nombre de mots sur 15)	0,645 ***	-													
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg			-												
	Échelle de dépression (score total)			0,634 **	-											
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)			-0,439 **	0,422 **	-										
Temps 2 (Octobre – 1 semaine après le programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire Immédiate (nombre de mots sur 15)		0,414 **			0,361 *	-									
	Avec délai (nombre de mots sur 15)					0,385 *	0,760 **	-								
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg		0,307 *	0,652 **	-0,549 **	-0,461 **			-							
	Échelle de dépression (score total)		-0,391 *	-0,566 **	0,745 **	0,448 **			-0,637 **	-						
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)										-					
Temps 3 (Novembre – 5 semaines après le programme <i>DéStresse et Progresse</i>)	Tâche de rappel de mémoire Immédiate (nombre de mots sur 15)						0,355 *	0,395 **				-				
	Avec délai (nombre de mots sur 15)						0,419 **	0,558 **				0,721 **	-			
	Échelle d'estime de soi de Rosenberg			0,557 **	-0,375 *	-0,526 **			0,836 **	-0,529 **				-		
	Échelle de dépression (score total)			-0,521 **	0,577 **	0,474 **	0,316 *	0,329 *	-0,623 **	0,706 **				-0,680 **	-	
	Moyenne de cortisol salivaire (ug/dL)										0,418 **					-

Note. Corrélations de Pearson: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Existe-t-il un sous-groupe d'élèves pour lesquels une diminution de cortisol est observée au cours du temps, et comment ce sous-groupe se caractérise-t-il?

Six élèves voient leur niveau de cortisol diminuer entre le temps 1 et le temps 3. Ces 6 élèves se distinguent des 33 autres par un niveau moyen de cortisol salivaire significativement plus élevé au temps 1 ($0,054 \pm 0,019$ vs $0,087 \pm 0,035$, $t(36) = -3,26$, $p < 0,002$), par un niveau de cortisol salivaire significativement plus faible au temps 3

($0,099 \pm 0,039$ vs $0,046 \pm 0,019$, $t(37) = 3,17$, $p < 0,003$), par un niveau d'estime de soi plus faible au temps 1 ($34,12 \pm 4,61$ vs $28,83 \pm 3,31$, $t(37) = 2,67$, $p < 0,011$) et au temps 3 ($36,18 \pm 4,10$ vs $31,17 \pm 4,12$, $t(37) = 2,75$, $p < 0,009$) ainsi que par un niveau de symptômes dépressifs qui tend à être plus élevé au temps 1 ($6,12 \pm 4,17$ vs $9,83 \pm 4,87$, $t(37) = -1,96$, $p < 0,058$) et au temps 3 ($4,7 \pm 3,74$ vs $7,83 \pm 5,67$, $t(37) = -1,74$, $p < 0,09$).

Discussion

Dans la présente étude, le programme *DéStresse et Progresse* a été administré à deux classes de 6^e année du primaire ayant été directement intégrées dans une école secondaire. Il faut reconnaître que le devis utilisé ne permet pas de s'assurer que les résultats observés sont uniquement attribuables au programme. Cependant, à la suite de l'administration du programme, les résultats indiquent une amélioration significative des capacités de mémorisation d'une liste de mots, une augmentation significative du niveau d'estime de soi autorapporté entre les temps 1 et 2 mais aussi 1 et 3, suggérant un effet à court terme, mais aussi à moyen terme. Pour les scores de symptômes dépressifs, la diminution observée n'est significative qu'entre le temps 1 et le temps 3. Elle se traduit d'ailleurs par une diminution significative du nombre d'élèves excédant le seuil sous-clinique du CDI. Il faut ici remarquer qu'aucune variation significative n'a pu être détectée entre les temps 2 et 3 pour aucune variable considérée, ce qui tend vers un effet du programme plutôt que vers une évolution naturelle des variables mesurées au cours du temps. Pour le niveau moyen de cortisol salivaire, les résultats ont mis en évidence une augmentation significative entre le temps 1 et le temps 3. Bien qu'apparente entre les temps 1 et 2, cette augmentation n'atteint pas le seuil de significativité. Ce résultat est inattendu, considérant que le programme ciblait principalement le système du stress. En poussant les analyses un peu plus loin, on constate que six des élèves ont tout de même vu leur niveau de cortisol diminuer à la suite du programme. On ne peut cependant exclure ici un effet plafond, puisque cette diminution s'observe chez des enfants ayant un niveau de cortisol plus élevé. Il faut aussi relever l'absence de différences sexuelles dans les variables. Ce résultat était attendu, étant donné que ces différences semblent surtout apparaître une fois la maturité sexuelle atteinte, aussi bien pour l'estime de soi (Robins et Trzesniewski, 2005) que pour les symptômes dépressifs qui deviennent deux fois plus prévalents chez les filles à partir de la mi-adolescence et le demeurent par la suite (Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, McGee et Angell, 1998). Dans notre échantillon, seules 5 filles sur 24 étaient menstruées.

L'un des résultats les plus intéressants de notre étude est la diminution du niveau des symptômes dépressifs entre le temps 1 et le temps 3, soit une semaine avant, comparativement à cinq semaines après la fin du programme *DéStresse et Progresse*. Cet effet potentiel du programme était attendu en raison des liens documentés entre le stress et la dépression à ce stade de développement (Goodyer *et al.*, 2000; Halligan *et al.*, 2007; Adam *et al.*, 2010). Il est vrai que les élèves qui ont été

dépistés comme dépassant le seuil sous-clinique ont été dirigés vers le psychologue scolaire et que certains d'entre eux ont pu être soumis à un suivi psychothérapeutique ou médicamenteux par la suite. La taille d'effet rapportée (0,19) apparaît cohérente avec la littérature sur le sujet. En effet, dans la mise à jour d'une méta-analyse Cochrane incluant 53 études d'interventions ciblant la prévention de la dépression à l'adolescence, les auteurs rapportent une taille d'effet avoisinant les 0,10 pour les études ayant utilisé un programme universel et des mesures autorapportées (Merry *et al.*, 2011). La taille d'effet attribuée à l'augmentation d'estime de soi du temps 1 au temps 3 est cependant plus élevée. Cette variation semble due au programme, puisque les recherches ont montré que le niveau d'estime de soi variait peu au primaire et qu'il diminuait par la suite lors de la transition au secondaire (Wigfield et Eccles, 1994). Il faut par ailleurs indiquer que dans notre étude le niveau de symptômes dépressifs est fortement associé au niveau d'estime de soi, et ce, quel que soit le temps de mesure. Ce lien entre estime de soi et dépression à l'adolescence est d'ailleurs bien connu dans la littérature (Guillon, Crocq et Bailey, 2003; Orth, Robins et Roberts, 2008).

Pour les variables cognitives, on constate une évolution significative entre les temps 1 et 3, avec une taille d'effet élevée. Il est possible que cette aptitude se soit améliorée dans les trois premiers mois de l'année scolaire. Cependant, il faut ici considérer également un effet potentiel du programme *DéStresse et Progresse*, puisque de nombreuses études ont montré un lien entre le stress et la capacité de rappel de mémoire chez l'adulte (Lupien *et al.*, 2005) et que cette association a été récemment confirmée par une étude de Quesada et ses collaborateurs chez les enfants (Quesada, Wiemers, Schoofs et Wolf, 2012).

L'augmentation du niveau moyen de cortisol du temps 1 au temps 3 est surprenante, car, si cette augmentation est en effet attendue en première année du secondaire, du fait de la transition génératrice de stress que représente cette étape dans la vie d'un enfant (Lupien et King, 2001), elle n'est pas attendue en dernière année du primaire. Les élèves de notre échantillon se trouvent déjà dans le même établissement que les élèves du secondaire, ce qui a pour objectif de faciliter cette transition en diminuant l'aspect nouveauté du passage au secondaire. Cependant, cette organisation atypique pourrait être à l'origine d'un accroissement de stress lié à l'anticipation de se retrouver l'année suivante au contact avec les «grands» et, qui plus est, avec une masse de nouveaux arrivants dans l'école. Une autre explication pourrait être la tenue d'examens durant la période à laquelle le troisième échantillonnage de salive a été pris, c'est-à-dire en novembre. Cette information n'a cependant pu être vérifiée auprès de l'établissement.

D'autres facteurs, tels que des changements dans le statut social en cette période de rentrée scolaire (West, Sweeting, Young et Kelly, 2010) ou simplement la nécessité de réussir cette année de fin de cycle, peuvent être responsables de l'augmentation observée de cortisol au cours de notre protocole. Cependant, une hypothèse qui expliquerait l'apparente contradiction entre l'évolution de cortisol et l'évolution des autres variables de T1 à T3 serait que le programme profiterait principalement aux élèves ayant le plus haut niveau de cortisol. La précédente étude ayant

évalué les effets du programme *DéStresse et Progresse* chez les adolescents de 1^{re} année du secondaire a en effet montré que le programme était responsable d'une diminution de cortisol uniquement chez les sujets les plus en colère à la rentrée scolaire (Lupien *et al.*, 2013); il n'est donc pas exclu qu'à la 6^e année du primaire le programme puisse faire diminuer le cortisol des sujets les plus à risque. C'est en effet ce que nous suggèrent les résultats des comparaisons menées entre les six sujets ayant vu leur niveau de cortisol salivaire chuter entre les temps 1 et 3. Ces jeunes se sont distingués des autres par leur niveau significativement plus élevé de cortisol au temps 1 et par un niveau de cortisol significativement plus faible au temps 3. Une telle hypothèse expliquerait aussi la raison pour laquelle le niveau de cortisol élevé au temps 1 est associé à une plus faible estime de soi et à un plus haut niveau de symptômes dépressifs, cohérent avec la littérature, alors que cette corrélation n'est plus visible ni au temps 2 ni au temps 3. Ainsi, la corrélation s'expliquerait par le poids des individus extrêmes qui, profitant du programme, n'auraient plus le même poids aux temps 2 et 3. Il est difficile d'aller plus loin dans ce raisonnement, car nous touchons à une limite de la présente étude, sa puissance statistique.

Bien que les résultats de cette étude soient prometteurs, il faut souligner ses trois principales limitations. La première a trait à l'échantillon étudié, qui n'est pas représentatif de la population générale. En effet, il est très rare que les élèves de 6^e année se retrouvent en école secondaire, et il n'est donc pas possible de généraliser les résultats de notre étude à l'ensemble des enfants de 6^e année évoluant dans une école primaire. En effet, l'importante différence entre le statut social des enfants de 6^e année en école primaire (où ils sont les plus âgés, les plus connus, etc.) et celui des enfants de 6^e en école secondaire (où ils sont les plus jeunes, les moins connus, etc.) pourrait à elle seule expliquer la différence des résultats que nous avons obtenus. À la lumière de nos résultats, il serait d'ailleurs intéressant d'évaluer à nouveau ces enfants lors de leur entrée au secondaire pour mesurer l'impact réel de cette organisation particulière. Par ailleurs, il sera aussi essentiel de tester l'efficacité du programme *DéStresse et Progresse* auprès d'enfants de 6^e année d'une école primaire normale avant de conclure que cette population en général subit des changements significatifs en réponse au programme. La seconde limite de notre étude a trait à son devis, qui empêche le contrôle des facteurs externes. En effet, il faudrait dans une prochaine étude utiliser un devis expérimental avec un groupe témoin choisi aléatoirement afin d'effectuer un contrôle pour les facteurs propres aux événements se déroulant au cours de la période scolaire concernée. Ce devis permettrait de répondre sans ambiguïté aux questions restées en suspens dans la présente étude.

La dernière limitation porte sur la mesure du cortisol. Bien que les mesures de la présente étude aient été effectuées de manière rigoureuse, dans la même période horaire pour tous les élèves et à deux reprises, une prochaine étude gagnerait à utiliser des méthodes plus standards de collecte de salive (Rotenberg, McGrath, Roy-Gagnon et Tu, 2012), à savoir, pour chaque sujet, au minimum quatre prélèvements de salive (au réveil, 30 minutes plus tard, en début d'après-midi et au coucher) pendant deux jours non consécutifs et à chaque temps de mesure, afin de pouvoir dresser un portrait plus complet du niveau de cortisol circulant pour chaque sujet au

cours d'une journée, et d'ainsi statuer sur une évolution suivant le programme *DéStresse et Progresse*.

Conclusion

Cette étude pilote de l'administration du programme *DéStresse et Progresse* auprès de jeunes élèves de dernière année du primaire semble prometteuse du point de vue de la prévention des troubles de santé mentale qui paraissent émerger au moment de la transition du primaire au secondaire. Bien qu'elle comporte des limitations propres à une étude pilote, elle constitue une des rares études d'intervention qui intègrent une mesure biologique pour en évaluer les effets. Cette particularité mérite d'être soulevée, puisque, comme Adam et ses collègues (Adam, Sutton, Doane et Mineka, 2008) l'indiquent dans une récente revue, la réponse physiologique de stress touche le fonctionnement même du corps et du cerveau, et son changement à la suite d'un programme d'intervention permettrait de s'assurer d'un effet prolongé des interventions testées.

Références bibliographiques

- ABELA, J. R. Z. et HANKIN, B. L. (2008). Depression in children and adolescents: Causes, treatment, and prevention. Dans J. Abela et B. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents* (p. 3-5). New York: Guilford Press.
- ADAM, E. K., DOANE, L. D., ZINBARG, R. E., MINEKA, S., CRASKE, M. G. et GRIFFITH, J. W. (2010). Prospective prediction of major depressive disorder from cortisol awakening responses in adolescence. *Psychoneuroendocrinology*, 35(6), 921-931.
- ADAM, E. K., SUTTON, J. M., DOANE, L. D. et MINEKA, S. (2008). Incorporating hypothalamic-pituitary-adrenal axis measures into preventive interventions for adolescent depression: Are we there yet? *Development and Psychopathology*, 20(3), 975-1001.
- ANGOLD, A., ERKANLI, A., SILBERG, J., EAVES, L. et COSTELLO, E. J. (2002). Depression scale scores in 8-17-year-olds: Effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(8), 1052-1063.
- BOUCHARD, S., GERVAIS, J., GAGNIER, N. et LORANGER, C. (2013). Evaluation of a primary prevention program for anxiety disorders using story books with children aged 9-12 years. *The Journal of Primary Prevention*, 34(5), 345-358.

- BUTLER, R. J. et GASSON, S. L. (2005). Self esteem / self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.
- COWEN, E. L., WYMAN, P. A., WORK, W. C. et IKER, M. R. (1995). A preventive intervention for enhancing resilience among highly stressed urban children. *The Journal of Primary Prevention*, 15(3), 247-260.
- DICKERSON, S. S. et KEMENY, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355-391.
- DUMONT, M., MASSÉ, L., POTVIN, P. et LECLERC, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, Canada : Septembre.
- EVANS, G. W. et ENGLISH, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.
- FAGUNDES, C. P., GLASER, R. et KIECOLT-GLASER, J. K. (2013). Stressful early life experiences and immune dysregulation across the lifespan. *Brain, Behavior and Immunity*, 27(1), 8-12.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S., GRUEN, R. J. et DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- GOODYER, I. M., HERBERT, J., ALTHAM, P. M., PEARSON, J., SECHER, S. M. et SHIERS, H. M. (1996). Adrenal secretion during major depression in 8- to 16-year-olds, I. Altered diurnal rhythms in salivary cortisol and dehydroepiandrosterone (DHEA) at presentation. *Psychological Medicine*, 26(2), 245-256.
- GOODYER, I. M., HERBERT, J., TAMPLIN, A. et ALTHAM, P. M. (2000). Recent life events, cortisol, dehydroepiandrosterone and the onset of major depression in high-risk adolescents. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 499-504.
- GRUENEWALD, T. L., KEMENY, M. E., AZIZ, N. et FAHEY, J. L. (2004). Acute threat to the social self: Shame, social self-esteem, and cortisol activity. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 915-924.
- GUILLON, M. S., CROCQ, M. A. et BAILEY, P. E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry*, 18(2), 59-62.
- HALLIGAN, S. L., HERBERT, J., GOODYER, I. et MURRAY, L. (2007). Disturbances in morning cortisol secretion in association with maternal postnatal depression predict subsequent depressive symptomatology in adolescents. *Biological Psychiatry*, 62(1), 40-46.

- HANKIN, B. L., ABRAMSON, L. Y., MOFFITT, T. E., SILVA, P. A., McGEE, R. et ANGELL, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128-140.
- HUMPHREY, N. et AINSLOW, M. (2006). Transition Club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 319-331.
- JOHNSON, S. B., RILEY, A. W., GRANGER, D. A. et RIIS, J. (2013). The science of early life toxic stress for pediatric practice and advocacy. *Pediatrics*, 131(2), 319-327.
- KOVACS, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta paedopsychiatrica*, 46(5-6), 305-315.
- KOVACS, M. (1985). Children's depression inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21(4), 995-998.
- LOHMAN, B. J. et JARVIS, P. A. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 15-43.
- LOPEZ-DURAN, N. L., KOVACS, M. et GEORGE, C. J. (2009). Hypothalamic-pituitary-adrenal axis dysregulation in depressed children and adolescents: A meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*, 34(9), 1272-1283.
- LUPIEN, S. J., FIOCCO, A., WAN, N., MAHEU, F., LORD, C., SCHRAMEK, T. et TU, M. T. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30(3), 225-242.
- LUPIEN, S. J., KING, S., MEANEY, M. et McEWEN, B. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13(3), 653-676.
- LUPIEN, S. J. et McEWEN, B. S. (1997). The acute effects of corticosteroids on cognition: integration of animal and human model studies. *Brain Research Review*, 24, 1-27.
- LUPIEN, S. J., McEWEN, B. S., GUNNAR, M. R. et HEIM, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Review Neuroscience*, 10(6), 434-445.
- LUPIEN, S. J., OUELLET-MORIN, I., TRÉPANIÉ, L., JUSTER, R. P., MARIN, M.-F., FRANÇOIS, N., ... PLUSQUELLEC, P. (2013). The DeStress for Success Program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87.
- MASON, J. W. (1968). A review of psychoendocrine research on the pituitary-adrenal cortical system. *Psychosomatic Medicine*, 30(5), Suppl.: 576-607.

- MERRY, S. N., HETRICK, S. E., COX, G. R., BRUDEVOLD-IVERSEN, T., BIR, J. J. et McDOWELL, H. (2011). Psychological and educational interventions for preventing depression in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, CD003380.
- NGUYEN, C. T. et FOURNIER, L. (2007). Depressive disorders among young Canadians: Associated factors of continuity and discontinuity. *Canadian Journal of Public Health*, 98(4), 326-330.
- ORTH, U., ROBINS, R. W. et ROBERTS, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695-708.
- PATTON, G., BOND, L., BUTLER, H. et GLOVER, S. (2003). Changing schools, changing health? Design and implementation of the Gatehouse Project. *Journal of Adolescent Health*, 33(4), 231-239.
- PERLMAN, W. R., WEBSTER, M. J., HERMAN, M. M., KLEINMAN, J. E. et WEICKERT, C. S. (2007). Age-related differences in glucocorticoid receptor mRNA levels in the human brain. *Neurobiology of Aging*, 28(3), 447-458.
- PINCUS, D. B. et FRIEDMAN, A. G. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.
- PRUESSNER, J. C., BALDWIN, M. W., DEDOVIC, K., RENWICK, R., MAHANI, N. K., LORD, C., MEANEY, M. et LUPIEN, S. J. (2005). Self-esteem, locus of control, hippocampal volume, and cortisol regulation in young and old adulthood. *Neuroimage*, 28(4), 815-826.
- QUESADA, A. A., WIEMERS, U. S., SCHOOF, D. et WOLF, O. T. (2012). Psychosocial stress exposure impairs memory retrieval in children. *Psychoneuroendocrinology*, 37(1), 125-136.
- ROBINS, R. W. et TRZESNIEWSKI, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROTENBERG, S., MCGRATH, J. J., ROY-GAGNON, M. H. et TU, M. T. (2012). Stability of the diurnal cortisol profile in children and adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 37(2), 1981-1989. doi: 10.1016/j.psyneuen.2012.04.014
- SAINT-LAURENT, L. (1990). Étude psychométrique de l'Inventaire de dépression pour enfants de Kovacs auprès d'un échantillon francophone. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 22(4), 377-384. doi: 10.1037/h0078990
- SAINT-LAURENT, L. (1999). Adaptation française du *Children's Depression Inventory* de Maria Kovacs. Ontario.

- SHURE, M. B. et SPIVACK, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- WALL, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230-237.
- WEST, P., SWEETING, H., YOUNG, R. et KELLY, S. (2010). The relative importance of family socioeconomic status and school-based peer hierarchies for morning cortisol in youth. An exploratory study. *Social Science and Medicine*, 70(8), 1246-1253. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.12.006
- WIGFIELD, A. et ECCLES, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138. doi: 10.1177/027243169401400203
- ZORRILLA, E. P., DERUBEIS, R. J. et REDEI, E. (1995). High self-esteem, hardiness and affective stability are associated with higher basal pituitary-adrenal hormone levels. *Psychoneuroendocrinology*, 20(6), 591-601.

Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Joëlle GOSSELIN

Université de Montréal, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Joëlle GOSSELIN

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de décrire les programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents. Nous rapportons d'abord quelques données sur l'épidémiologie des troubles anxieux, leurs conséquences et les coûts associés afin d'illustrer la pertinence d'intervenir de manière précoce. La section suivante présente le programme *Coping Cat*, qui a servi d'inspiration aux programmes de prévention. Nous distinguons ensuite les programmes de prévention en milieu scolaire selon leur nature : universelle, sélective et indiquée. L'accent est mis sur le programme *FRIENDS*, largement diffusé comme programme de prévention et reconnu par l'Organisation mondiale de la santé. Les résultats montrent de façon générale que les interventions sélectives et indiquées donnent des résultats plus importants, en particulier si elles sont animées par des spécialistes en santé mentale. Cependant, elles comportent certains désavantages, comme le fait de ne pas réussir à rejoindre les enfants qui pourraient le plus en bénéficier. Les programmes de prévention universelle rejoignent pour leur part tous les enfants et ils

peuvent être implantés par les enseignantes. Les obstacles liés à l'implantation sont toutefois importants. La dernière partie de l'article contient quelques recommandations destinées à améliorer la prévention des troubles anxieux en milieu scolaire.

ABSTRACT

Anxiety prevention programs in schools for children and adolescents

Lyse TURGEON

University of Montreal, Quebec, Canada

Marie-Joëlle GOSSELIN

University of Montreal, Quebec, Canada

The objective of this article is to present anxiety prevention programs in schools for children and adolescents. We first present some data on the epidemiology of anxiety disorders, their consequences and associated costs, in order to illustrate the relevance of early intervention. The following section presents the program *Coping Cat*, which served as inspiration for the prevention programs. We then present the school prevention programs according to their nature: universal, selective and indicated. The accent is on the *FRIENDS* program, widely distributed as a prevention program and recognized by the World Health Organization. The results generally show that selective and indicated interventions yield more significant results, especially if they are led by mental health specialists. However, there are certain disadvantages, such as not being able to reach the children who could most benefit. Universal prevention programs, however, reach all children and can be implemented by teachers, but there are major obstacles to their application. The last part of the article presents some recommendations for improving the prevention of anxiety disorders in schools.

RESUMEN

Prevención de la ansiedad en el medio escolar: las intervenciones plenamente conscientes

Lyse TURGEON

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Marie-Joëlle GOSSELIN

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

En la prevención y el tratamiento de la ansiedad, los enfoques denominados de la tercera ola basados en la plena consciencia se han vuelto cada vez más actuales. El objetivo de este artículo es presentar las estrategias innovadoras basadas en la consciencia plena del tratamiento y la prevención de la ansiedad entre los niños y los adolescentes, particularmente en el medio escolar. Las principales intervenciones basadas en la plena consciencia en el tratamiento de la ansiedad entre los adultos, así como su eficacia, se presentan al inicio del artículo. Después, se aborda la pertinencia, la factibilidad y la eficacia de dichas intervenciones adaptadas para los niños y los adolescentes, en particular para la prevención de la ansiedad en el medio escolar. Las evaluaciones de las estrategias basadas en la plena consciencia confirman su pertinencia y su eficacia en el tratamiento y la prevención de la ansiedad entre los niños y los adolescentes. Sin embargo, los estudios sobre la eficacia realizados en el medio escolar son escasos. La plena consciencia parece no obstante interesante sobre todo porque estimula el desarrollo de las capacidades de atención y de concentración. Además, suscita el interés de los jóvenes y de los diferentes interventores en el medio escolar. Al terminar, se presentan un vistazo de algunos de los retos y ventajas ligadas a la implantación de dichas estrategias en el medio escolar.

Introduction

Avant de présenter les programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire, nous donnerons une brève définition des concepts de peur, de stress, d'anxiété et de troubles anxieux. Nous fournirons ensuite quelques données sur la prévalence et les conséquences de ces troubles dans la vie des jeunes, afin de bien illustrer l'importance d'une intervention précoce.

L'anxiété peut être conceptualisée comme la réponse d'un individu à un danger réel ou anticipé (Dumas, 2013). Cette réponse s'observe sur les plans émotif, physiologique, cognitif et comportemental (Barlow, 2002; Kendall, 2012). Par comparaison avec la notion de stress, certains considèrent que l'anxiété est liée à un état, alors que

le stress ferait plus référence à la notion d'adaptation ou de *coping* (Hellemans, 2004). La dimension cognitive est également un élément qui permet de distinguer l'anxiété du stress. L'anxiété serait une association cognitive qui fait le pont entre l'émotion de base (la peur), l'événement déclencheur, le sens que revêt cet événement et la réponse que l'individu lui donne (Izard, 1992).

Les troubles anxieux ont comme caractéristique commune une peur excessive par rapport à un objet ou à une situation (*American Psychiatric Association* ou APA, 2013). Par exemple, s'il est normal que la majorité des enfants ressentent de l'anxiété le matin d'une présentation orale, ceux qui présentent un trouble d'anxiété sociale peuvent refuser de faire leur présentation ou encore s'absenter de l'école. Une autre caractéristique essentielle pour parler de troubles anxieux concerne la perturbation du fonctionnement (APA, 2013). Le jeune qui souffre d'un trouble anxieux éprouve de la difficulté à mener une vie normale, que ce soit à la maison, à l'école ou dans d'autres milieux. Par exemple, un jeune atteint d'anxiété de séparation pourrait être incapable de participer à un camp de vacances avec ses amis. Un autre qui montre un trouble d'anxiété généralisée pourrait échouer à un examen en raison de son anxiété, même s'il réussit en général très bien à l'école.

Les principaux troubles anxieux rencontrés chez les enfants et les adolescents sont l'anxiété de séparation, le trouble d'anxiété généralisée, la phobie spécifique et le trouble d'anxiété sociale (APA, 2013). Le jeune qui présente une anxiété de séparation a une peur excessive d'être séparé de ses parents. Le trouble d'anxiété généralisée s'observe lorsque l'enfant manifeste des inquiétudes excessives, par exemple à propos de ses résultats scolaires. La phobie spécifique consiste en une peur prononcée et persistante d'un objet ou d'une situation en particulier (p. ex. les chiens, les vaccins). Enfin, le trouble d'anxiété sociale se caractérise par la peur d'une ou de plusieurs situations sociales.

Les troubles anxieux peuvent avoir des répercussions importantes à l'école, que ce soit sur le fonctionnement social, le rendement scolaire ou la capacité de se concentrer (McLoon, Hudson et Rapee, 2006; Rapee, Kennedy, Ingram, Edwards et Sweeney, 2005). Les enfants qui souffrent de troubles anxieux auraient trois fois plus de risque de présenter des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture. Ils constituent une large proportion des enfants qui sont absents de l'école pour une période prolongée (Stallard, 2010). Les jeunes qui souffrent de troubles anxieux sont plus à risque de décrochage scolaire à l'adolescence et, de ce fait, leurs possibilités d'emploi à l'âge adulte sont réduites (Donovan et Spence, 2000; Rapee *et al.*, 2005). Ils sont également plus à risque de connaître des problèmes associés à l'usage d'alcool, de tabac ou de drogues. L'anxiété est également associée à un risque accru de dépression (Hirschfield, 2001) et de suicide (Nepon, Belik, Bolton et Sareen, 2010).

Les troubles anxieux font partie des problèmes de santé mentale les plus fréquents chez les enfants et les adolescents, avec des prévalences variant habituellement entre 15 % et 20 % (Beesco, Knappe et Pine, 2009). On estime que 25 % des personnes risquent de souffrir d'un trouble anxieux à un moment quelconque dans leur vie (Kessler *et al.*, 2005; Merikangas *et al.*, 2010).

En plus des inconvénients sur le plan individuel, les troubles anxieux entraînent des coûts sociaux et économiques majeurs. DuPont *et al.* (1996) estimaient déjà le coût annuel des troubles anxieux au Canada à 65 milliards de dollars. Ces coûts comprennent à la fois des coûts directs (p. ex. les soins) et des coûts indirects (p. ex. la baisse de productivité, le fait de ne pas payer d'impôts). Les troubles anxieux représenteraient les problèmes de santé mentale dont les coûts sont les plus élevés (Roberge, Fournier, Duhoux, Nguyen et Smolders, 2011). Pour toutes ces raisons, un dépistage et une intervention précoces nous paraissent d'une importance cruciale.

La thérapie cognitivo-comportementale chez les enfants et les adolescents

Plusieurs études ont montré l'efficacité de la thérapie cognitivo-comportementale (TCC) chez les enfants et les adolescents présentant des troubles anxieux (pour des recensions, voir Reynolds, Wilson, Austin et Hooper, 2012; Silverman, Pina et Viswesvaran, 2008). *L'American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (2007) recommande la TCC comme traitement de première ligne dans les cas d'anxiété légers à modérés. Dans les cas plus graves qui ne répondent pas à cette forme d'intervention, la pharmacothérapie peut alors être considérée (Kodish, Rockhill, Ryan et Varley, 2011). La TCC cible les émotions, les manifestations physiologiques, les cognitions et les comportements liés à l'anxiété. Les stratégies d'intervention sont nombreuses et comprennent notamment la psychoéducation, la rééducation respiratoire, l'entraînement à la relaxation, l'entraînement à la résolution de problèmes, la restructuration cognitive, l'auto-instruction, l'exposition *in vivo* graduée aux situations anxiogènes, l'exposition en imagination et l'entraînement aux habiletés sociales (Kendall, 2012). Le traitement est habituellement de courte durée (10-16 semaines); une composante importante a trait à la pratique entre les sessions, sous forme de devoirs ou d'exercices (Mohatt, Bennett et Walkup, 2014).

Kendall (1990) est considéré comme un pionnier dans le traitement des troubles anxieux chez les enfants. Son programme *Coping Cat*, développé aux États-Unis, comprend 16 à 18 rencontres individuelles. Il inclut des techniques physiologiques (p. ex. la rééducation respiratoire ou la relaxation), la restructuration cognitive et l'exposition graduelle aux situations anxiogènes. Plusieurs études ont testé l'efficacité du *Coping Cat*. Kendall (1994) a d'abord évalué ses effets auprès de 47 enfants présentant un trouble d'anxiété généralisée, d'anxiété de séparation ou d'anxiété sociale. Vingt de ces enfants avaient d'abord été placés au hasard sur une liste d'attente de huit semaines. Les traitements ont été administrés dans une clinique universitaire et animés par des étudiants au doctorat en psychologie. Plusieurs mesures ont été employées auprès des enfants et des parents, dont l'*Anxiety Disorders Interview Schedule for Children* (ADIS-C: Silverman et Albano, 1996), le *Child Behavior Checklist* (CBCL: Achenbach, 1991) et le *Revised Children's Manifest Anxiety Scale* (RCMAS: Reynolds et Richmond, 1978). Les résultats indiquent qu'immédiatement après l'intervention, 60 % des enfants ne répondaient plus aux critères diagnostiques

de trouble anxieux, comparativement à seulement 5 % des enfants non traités. Les mêmes enfants ont été réévalués deux à cinq ans plus tard et les effets positifs du programme se sont maintenus (Kendall et Southam-Gerow, 1996). Kendall *et al.* (1997) ont mené une autre étude randomisée pour tester l'efficacité du *Coping Cat* auprès de 94 enfants âgés de 9 à 13 ans, traités individuellement. Les résultats montrent que 50 % des enfants n'avaient plus de trouble anxieux après l'intervention. Des relances réalisées entre sept et neuf ans plus tard ont également confirmé la stabilité des progrès (Kendall, Safford, Flannery-Schroeder et Webb, 2004).

Flannery-Schroeder et Kendall (2000) ont comparé une modalité de groupe et une modalité individuelle du *Coping Cat*. Un an après l'intervention, 81 % des enfants traités individuellement et 77 % des jeunes ayant participé à un groupe ne présentaient plus de trouble anxieux. Enfin, d'autres travaux de l'équipe de Kendall ont montré que l'ajout d'une composante familiale augmente l'efficacité du programme (Kendall, Hudson, Gosch, Flannery-Schroeder et Suveg, 2008).

En somme, la thérapie cognitivo-comportementale, en particulier le programme *Coping Cat*, est un traitement dont l'efficacité semble avoir été démontrée en contexte clinique. Il faut toutefois signaler quelques limites importantes. D'abord, un certain pourcentage de jeunes ne répondent pas au traitement. Ensuite, parmi ceux qui ne remplissent plus tous les critères diagnostiques d'un trouble anxieux, des symptômes peuvent tout de même perdurer. Il est important par ailleurs de souligner que la majorité des études de traitement excluent les jeunes qui présentent des problèmes trop graves ou qui montrent d'autres troubles, comme la dépression, un déficit d'attention, une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre autistique, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats. Une autre limite a trait à l'accès à des programmes de TCC : une minorité d'enfants peuvent bénéficier de ces services ou acceptent d'y prendre part (Craske et Zucker, 2002). Selon Mifsud et Rapee (2005), seulement 2 % des enfants qui présentent des niveaux d'anxiété élevés reçoivent une aide professionnelle spécialisée. Pour toutes ces raisons, il est essentiel d'offrir des interventions préventives. Le contexte scolaire est un milieu idéal pour rejoindre tous les enfants et pour intervenir avant que les symptômes d'anxiété ne prennent de trop grandes proportions (McLoone et Rapee, 2012).

Interventions préventives en contexte scolaire

Lau et Rapee (2011) rappellent les trois niveaux de prévention : universelle, sélective et indiquée. Dans la prévention universelle, tous les enfants d'une population donnée participent à une intervention, peu importe leur niveau de risque. Dans la prévention sélective, on offre une intervention à des jeunes qui présentent des facteurs de risque, par exemple un tempérament inhibé ou dont les parents sont eux-mêmes anxieux. Dans la prévention indiquée, on s'adresse à des enfants qui présentent des symptômes d'anxiété, sans répondre aux critères diagnostiques définis par l'APA.

Pour sélectionner les études portant sur la prévention de l'anxiété en milieu scolaire, nous nous sommes inspirées des critères de Neil et Christensen (2009). La

recherche bibliographique a été réalisée à l'aide des moteurs de recherche *MedLine* et *PsycInfo* pour les années 2008 à 2015. Les mots clés suivants ont été employés : 1) school* OR school-based OR adolescen* OR child* OR youth, 2) prevent* OR early intervent* et 3) anxiety OR anxious. Cette recherche a permis de retracer 2869 références. Elles ont toutes été consultées pour retenir seulement celles qui répondaient aux critères suivants : les interventions devaient être réalisées en milieu scolaire et porter sur les enfants d'âge scolaire et les adolescents, les programmes devaient viser la réduction de l'anxiété; enfin, les articles devaient être en anglais ou en français. Au total, 46 articles ont été retenus, dont des études empiriques et des méta-analyses. Les articles portant sur la prévention des symptômes de stress post-traumatique à la suite d'un incident traumatisant (guerre, ouragan, accident de voiture, etc.) n'ont pas été retenus en raison du caractère spécifique des interventions auprès de cette clientèle.

Le programme *FRIENDS*

La majorité des articles sur la prévention de l'anxiété en milieu scolaire portent sur le programme *FRIENDS*. Celui-ci est d'ailleurs reconnu par l'Organisation mondiale de la santé (*World Health Organization*, 2004) comme le seul programme de prévention de l'anxiété basé sur des évidences empiriques (*evidence-based practice*). Ce programme a été développé en Australie par Barrett, Lowry-Webster et Turner (1999a, 1999b) à partir du *Coping Cat*. Il en existe trois versions : le *Fun FRIENDS* pour les jeunes d'âge préscolaire (4 à 6 ans), le *FRIENDS* pour enfants (7 à 11 ans) et le *FRIENDS* pour adolescents (12 à 16 ans). Le programme comprend dix rencontres, réalisées en classe. Il comporte également deux rencontres de relance et quelques rencontres (jusqu'à quatre selon l'étude) pour les parents. Les rencontres sont parfois animées par des psychologues ou d'autres professionnels en santé mentale, parfois par des enseignantes, parfois par les deux. Le programme est de type cognitivo-comportemental. Il cible les mêmes composantes que les programmes de nature curative, c'est-à-dire l'éducation sur l'anxiété, la relaxation, l'entraînement à la résolution de problèmes, la restructuration cognitive et l'exposition aux situations anxiogènes. Pour les enfants plus jeunes, le *Fun FRIENDS* propose, en plus des composantes cognitivo-comportementales habituelles, des stratégies pour favoriser la régulation émotionnelle, développer la responsabilité et l'empathie et augmenter les comportements prosociaux; les activités sont diversifiées et courtes, de 5 à 10 minutes chacune (Pahl et Barrett, 2011).

Plusieurs études ont montré l'efficacité du programme *FRIENDS* pour la prévention universelle de l'anxiété. La première étude publiée est celle de Barrett et Turner (2001). Elles ont examiné l'efficacité du programme auprès de 489 jeunes âgés de 10 à 12 ans venant de dix écoles primaires. Les écoles étaient réparties en trois groupes : 1) rencontres animées par des psychologues, 2) rencontres animées par des enseignantes et 3) curriculum scolaire habituel. Pour tester l'efficacité du programme, plusieurs mesures ont été administrées aux enfants et aux parents, dont une entrevue clinique, le CBCL (Achenbach, 1991), et le RCMAS (Reynolds et Richmond, 1978). Après l'intervention, les jeunes des deux groupes d'intervention

manifestaient moins de symptômes d'anxiété que les autres. Par ailleurs, aucune différence quant à l'efficacité n'a été trouvée entre les groupes animés par des enseignantes ou par des psychologues. Enfin, la réduction des symptômes d'anxiété se maintient dans le temps, à des relances effectuées jusqu'à trois ans plus tard (Barrett, Farrell, Ollendick et Dadds, 2006).

Stopa, Barrett et Golingi (2010) ont ensuite évalué l'efficacité du programme *FRIENDS* auprès de 963 jeunes de trois écoles primaires. Les rencontres étaient animées par les enseignantes. Les résultats montrent qu'à la suite de l'intervention les jeunes montrent une diminution significative de leurs symptômes d'anxiété et de dépression, mesurés par des questionnaires autorapportés. On trouve également une augmentation de l'estime de soi et des stratégies de *coping* ainsi qu'une diminution des difficultés avec les pairs et des problèmes de comportement.

L'efficacité du programme *FRIENDS* comme programme de prévention universelle a été confirmée dans plusieurs pays : au Royaume-Uni (Stallard, Simpson, Anderson et Goddard, 2008), en Allemagne (Essau, Conradt, Sasagawa et Ollendick, 2012), en Suède (Ahlen, Breitholtz, Barrett et Gallegos, 2012) et en Afrique du Sud (Mostert et Loxton, 2012). Au Canada, le programme *FRIENDS* a été testé en Colombie-Britannique par Miller, Laye-Gindhu, Liu, March et Thordarson (2011). Ces chercheurs ont comparé le programme *FRIENDS* à une condition contrôle dans laquelle les jeunes prenaient part à une activité de lecture et de discussion autour du roman Harry Potter. Les résultats montrent que les enfants ayant participé à la condition contrôle ont manifesté une réduction de leurs symptômes d'anxiété aussi importante que ceux ayant pris part au programme *FRIENDS*. Parmi les hypothèses avancées pour expliquer ces résultats, Miller et ses collaborateurs suggèrent que dans la condition contrôle les enfants ont pu se détendre durant la lecture ou encore se servir du personnage d'Harry Potter comme d'un héros qui les aide à affronter leurs peurs. Une autre explication a trait au pouvoir de l'attention que l'enseignante accorde à l'enfant pour entraîner des changements dans le comportement de ce dernier (Deni, 2001). Quoi qu'il en soit, ces résultats suggèrent d'utiliser des conditions contrôle autres que des listes d'attente pour vérifier si une intervention est réellement efficace.

Maggin et Johnson (2014) présentent également des données susceptibles de modérer l'enthousiasme par rapport au programme *FRIENDS*. Ils ont réalisé une méta-analyse à partir de 17 études ayant testé l'efficacité de ce programme, dont neuf de type universel et huit de type sélectif. Ils ont examiné les effets à court terme (immédiatement après) et à long terme (12 mois plus tard) et divisé les groupes selon leur risque d'anxiété faible ou élevé. Les résultats montrent seulement une faible diminution des symptômes d'anxiété dans le groupe à faible risque, et ce, à court terme, alors qu'aucun effet constant n'est trouvé dans le groupe à plus haut risque. Selon Maggin et Johnson, ces résultats suggèrent de mener des études additionnelles pour confirmer l'efficacité du programme *FRIENDS*. Il faut aussi élaborer des programmes plus ciblés pour aider les jeunes qui montrent des niveaux d'anxiété plus élevés.

Les autres programmes universels

À part le *FRIENDS*, une multitude d'autres programmes ont été mis sur pied dans le but de prévenir l'anxiété chez les enfants et les adolescents en milieu scolaire, dont le *Anxiety Management Training* (Hains, 1992), le *Positive Communication Program* (Garaigordobil, 2004), le *Positive Thinking Program* (Rooney *et al.*, 2006), le *Stress Management Intervention* (Hains et Ellmann, 1994) et le *Taming Worry Dragons* (Short, 1993). Nous ne présenterons pas tous ces programmes en détail en raison de l'espace limité de cet article. Quelques méta-analyses les ont examinés de manière exhaustive (Corrieri *et al.*, 2013; Fisak, Richard et Mann, 2011; Neil et Christensen, 2009; Teubert et Pinquart, 2011). De façon très sommaire, les résultats de ces méta-analyses indiquent que les programmes universels permettent d'obtenir une diminution significative de l'anxiété chez les enfants et les adolescents, tant en terme de diagnostic que de symptômes. On observe également des effets sur la dépression, l'estime de soi et la compétence sociale. Toutefois, les tailles d'effet de ces programmes sont plus faibles que celles observées pour les programmes plus sélectifs ou ciblés, parfois même négatifs. La conclusion des auteurs de ces méta-analyses est qu'il faut améliorer les programmes de prévention de type universel ou encore utiliser des programmes plus ciblés, étant donné les coûts importants qu'ils engendrent. À la décharge des programmes de prévention universelle, il faut mentionner qu'ils atteignent des enfants qui n'auraient jamais reçu de services autrement.

Les programmes de prévention sélective (ou ciblée)

Les programmes de prévention sélective ciblent des enfants qui présentent des facteurs de risque liés au développement de l'anxiété, comme le tempérament inhibé de l'enfant, les problèmes d'anxiété des parents, des pratiques parentales telles que la surprotection, un milieu socioéconomique défavorisé ou encore des événements de vie stressants (Spence, 2001).

Le programme *FRIENDS* a été utilisé comme programme de prévention sélective par l'équipe de Barrett avec plus de 500 enfants et adolescents immigrants ne parlant pas anglais (Barrett, Sonderegger et Sonderegger, 2001; Barrett, Sonderegger et Xenos, 2003). Les effets sont positifs, avec une diminution des symptômes d'anxiété après l'intervention. Mifsud et Rapee (2005) ont évalué une intervention réalisée en milieu scolaire ayant pour but de réduire les symptômes anxieux chez des enfants de milieux défavorisés. Les enfants ont pris part aux huit rencontres du programme *Cool Kids* et les parents à deux rencontres d'information. Les résultats montrent une plus grande diminution des symptômes d'anxiété chez les enfants ayant pris part à l'intervention.

Ginsburg (2009) a ciblé des enfants dont les parents souffraient d'un trouble anxieux. Les enfants ont soit pris part à une intervention de type TCC de huit semaines, soit été placés en liste d'attente. Les résultats montrent que 30 % des enfants assignés à la liste d'attente ont développé un trouble anxieux un an plus tard, alors qu'aucun enfant ayant pris part à l'intervention n'en a développé. Des chercheurs espagnols (Balle et Tortella-Feliu, 2010) ont mis sur pied un programme visant à réduire la sensibilité à l'anxiété chez des jeunes de 11 à 17 ans. Les jeunes ont pris

part à un programme de six semaines comprenant de l'éducation sur les symptômes d'anxiété, des stratégies pour améliorer la régulation émotionnelle et de l'exposition graduée. Les résultats indiquent une diminution significative de la sensibilité à l'anxiété immédiatement après l'intervention.

Ces résultats suggèrent qu'une intervention sélective peut être réalisée avec succès chez des jeunes afin de diminuer leurs facteurs de risque et éventuellement de prévenir l'apparition de troubles anxieux. Comparativement aux interventions de type universel, les interventions sélectives ont comme avantage d'être moins coûteuses puisqu'elles ciblent un moins grand nombre d'enfants. Elles ont toutefois comme désavantage non négligeable de contribuer à une certaine stigmatisation des enfants. Par ailleurs, la sélection des enfants constitue un enjeu important. En effet, les études de prévention menées auprès des enfants d'âge préscolaire semblent montrer que plus l'enfant présente de facteurs de risque, plus il sera susceptible de bénéficier de l'intervention (Lau et Rapee, 2011).

La prévention de type indiqué

La prévention indiquée s'adresse aux enfants qui présentent déjà des symptômes d'anxiété, sans qu'ils soient encore considérés comme cliniques. La première étude de prévention indiquée est celle de Dadds, Spence, Holland, Barrett et Laurens (1997), réalisée en Australie avec le programme *Coping Koala*, conçu à partir du *Coping Cat*. Des enfants âgés de 7 à 14 ans ont été retenus à partir de leurs résultats à une mesure autorapportée d'anxiété (RCMAS; Reynolds et Richmond, 1978) ou encore à l'aide de sélections par les enseignants. Les rencontres d'intervention ont été menées par des psychologues. Les résultats indiquent que les symptômes d'anxiété diminuent chez les enfants ayant pris part à l'intervention et que le nombre de nouveaux cas d'anxiété diminue dans ce groupe. L'efficacité du programme *FRIENDS* pour la prévention indiquée a été confirmée aux États-Unis (Bernstein, Layne, Egan et Tennison, 2005), en Écosse (Liddle et Macmillan, 2010) et au Portugal (Pereira, Marques, Russo, Barros et Barrett, 2014). Le programme a été traduit en français, mais aucune étude n'a encore examiné son efficacité auprès d'enfants parlant français.

Hunt, Andrews, Crino et Erskine (2008) ont voulu vérifier si la prévention indiquée pouvait être aussi efficace lorsque les groupes d'intervention étaient menés par des enseignants. Ils ont utilisé le programme *FRIENDS* avec des jeunes de première année du secondaire présentant des symptômes d'anxiété élevés (plus d'un écart-type de la moyenne). Les résultats de cette étude n'indiquent aucune différence entre les jeunes ayant pris part à l'intervention et ceux placés en liste d'attente. Les auteurs suggèrent de faire appel à des professionnels de la santé mentale pour intervenir auprès de jeunes qui présentent déjà des symptômes d'anxiété.

Miller et ses collaborateurs (2011) ont mené une étude ciblée avec des jeunes présentant des symptômes d'anxiété en comparant le programme *FRIENDS* à une condition contrôle plus active qu'une simple liste d'attente, soit une activité basée sur *Harry Potter*. Les groupes étaient animés par des enseignantes associées à des psychologues. Les résultats de l'étude montrent que la réduction des symptômes

d'anxiété est aussi marquée chez les enfants ayant participé à une condition contrôle que chez ceux ayant pris part au programme *FRIENDS*.

La prévention de type indiqué semble donc présenter des résultats prometteurs lorsque le programme est offert par des psychologues. Il faut toutefois mentionner que ces programmes ne rejoignent pas tous les enfants qui pourraient en bénéficier et qu'ils demeurent somme toute assez dispendieux, surtout s'ils doivent être animés par des professionnels de la santé mentale.

Les études ciblant des troubles anxieux spécifiques

Très peu d'études de prévention ont porté sur des troubles anxieux en particulier. Aulnes et Stiles (2009) ont réalisé une étude en Norvège auprès de 1748 jeunes pour réduire les symptômes d'anxiété sociale et pour prévenir des problèmes chez des jeunes à risque. Le programme a été implanté sur une période d'un an et a fait appel à une multitude d'intervenants: les jeunes eux-mêmes, les parents, les enseignants, les autres membres du personnel, les professionnels de la santé de la région et les médecins de famille. Le rôle des enseignants consistait à repérer les jeunes plus gênés et à les encourager à parler davantage en classe. Les résultats de cette étude montrent des effets positifs tant pour la réduction des symptômes que pour la prévention. Cependant, le rapport coût/efficacité d'une telle intervention est probablement très élevé et on peut imaginer plusieurs obstacles à l'implantation d'un tel programme.

Recommandations

Que pouvons-nous conclure de ce bref survol des études d'intervention et de prévention décrites dans cet article? Quelles directions devrions-nous prendre pour mieux aider les enfants qui souffrent de troubles anxieux? Cette section propose quelques pistes de réflexion.

1. Mieux identifier les ingrédients actifs dans les programmes

La plupart des programmes d'intervention ou de prévention sont des programmes multimodaux qui comportent une panoplie de stratégies. Les études de démantèlement qui permettent de dégager les stratégies les plus efficaces sont rares. En améliorant les connaissances à cet égard, il serait possible de cibler les stratégies les plus efficaces et d'en éliminer d'autres. On sait que l'exposition est l'ingrédient actif principal dans les interventions (Rapee, Schniering et Hudson, 2009). Par contre, on connaît moins la plus-value de stratégies comme la relaxation ou la restructuration cognitive.

2. Créer des programmes de prévention pour des troubles spécifiques

Sauf le programme d'Aulnes et Stiles (2009) mentionné précédemment sur la prévention de l'anxiété sociale, nous n'avons pas trouvé de programmes de prévention portant sur des troubles spécifiques (à part ceux sur l'état de stress post-traumatique).

Il pourrait être pertinent d'en développer afin de mieux tenir compte de la spécificité de chaque trouble anxieux, comme on le fait de plus en plus pour le traitement. Une nouvelle approche prometteuse consiste également à mettre en place des interventions visant des facteurs de risque spécifiques, comme le perfectionnisme (Nehmy et Wade, 2015) ou l'anxiété liée aux examens (Weems *et al.*, 2015).

3. Concevoir des interventions ciblant des objectifs multiples

Dans un tout autre ordre d'idées, on peut songer à bâtir des programmes dont les objectifs sont plus larges que de prévenir l'anxiété et qui visent par exemple l'amélioration des compétences sociales, des stratégies de *coping* et la régulation émotionnelle. C'est d'ailleurs ce qu'a fait une équipe québécoise (Bouchard, Gervais, Gagnier et Loranger, 2013) avec le programme «Les trucs de Dominique». Dans le cadre de l'intervention, les jeunes prennent part à des séances de lecture et de discussion autour de livres qui portent sur des difficultés quotidiennes vécues par les enfants, par exemple ne pas aimer l'école ou avoir un déficit d'attention avec hyper-activité. Les résultats de cette intervention semblent prometteurs.

4. Préciser et valoriser le rôle des enseignantes

Les premières études menées avec le programme *FRIENDS* (Barrett et Turner, 2001) semblaient indiquer qu'une intervention menée par une enseignante donnait des résultats aussi positifs qu'une autre animée par du personnel spécialisé en santé mentale. Or, il semble que ce soit vrai seulement pour les programmes de type universel. Une formation spécialisée pourrait être nécessaire pour intervenir auprès de populations ciblées, quand les enfants présentent des risques multiples ou qu'ils manifestent déjà des symptômes d'anxiété. Malgré tout, le rôle des enseignants demeure crucial, tant pour la prévention universelle que pour le dépistage. Un travail d'éducation et de sensibilisation pourrait être mené à cet égard. Les enseignantes pourraient ainsi être mieux formées à évaluer les situations qui nécessitent une orientation vers une ressource spécialisée.

5. Favoriser davantage la participation des parents

Nous avons peu abordé la question du rôle des parents dans cet article, puisque la thématique porte sur les interventions en milieu scolaire. Leur rôle demeure néanmoins crucial (Ginsburg et Schlossberg, 2002; Hudson et Rapee, 2001; Smith, Flannery-Schroeder, Gorman et Cook, 2015). Ils sont les principaux alliés pour favoriser la motivation à changer chez le jeune. Ils sont souvent les premiers à observer des comportements problématiques chez leurs jeunes. Il est donc essentiel de mener plus de campagnes de sensibilisation auprès des parents afin qu'ils reconnaissent plus rapidement des symptômes d'anxiété chez leurs enfants et qu'ils entreprennent les démarches nécessaires pour aider ces derniers. Une bonne collaboration entre le personnel scolaire et les parents est également un élément à considérer, même si elle n'est pas toujours facile. D'ailleurs, les intervenants qui animent des groupes de prévention de l'anxiété à l'école désignent le manque de soutien des parents comme

l'un des obstacles majeurs à l'implantation d'un programme à l'école (McLoone et Rapee, 2012).

6. Mieux connaître les obstacles à l'implantation en milieu scolaire et trouver des façons d'y remédier

S'ajoutant au manque de collaboration des parents, plusieurs autres obstacles peuvent survenir quand on souhaite implanter un programme d'intervention en milieu scolaire. Pour certains, par exemple, la mission première des enseignants est de favoriser l'acquisition de compétences sur le plan scolaire et il n'est pas de leur ressort de faire la promotion de la santé mentale. D'autres obstacles ont trait à la formation requise, au temps ou aux ressources financières (McLoone et Rapee, 2012). Pour ces raisons et bien d'autres, des recherches ont montré que seulement 19 % des programmes d'intervention en milieu scolaire sont mis en œuvre de manière fidèle (Hallfors et Godette, 2002). L'un des principaux obstacles signalés par McLoone et Rapee (2012) a trait à la difficulté de trouver du temps pour implanter le programme dans le cursus scolaire. Ces obstacles ne sont toutefois pas propres à la prévention de l'anxiété.

Conclusion

On reconnaît de plus en plus l'importance de réaliser des interventions curatives et préventives pour aider les enfants qui présentent des problèmes d'anxiété. Les interventions donnent des résultats prometteurs, particulièrement l'approche cognitivo-comportementale (Kendall, 2012), mais il faut poursuivre les recherches en vue de déterminer quels enfants sont les plus susceptibles d'en tirer avantage, quels sont les ingrédients thérapeutiques actifs et quels sont les modérateurs et les médiateurs associés au changement (Rapee *et al.*, 2009). Un autre aspect à considérer concerne l'efficacité de ces interventions, c'est-à-dire quelle est l'intervention qui rapporte les plus grands bénéfices au moindre coût (Simon, Dirksen et Bögels, 2013; Simon, Dirksen, Bögels et Boddien, 2012). Les interventions universelles présentent l'avantage de ne pas stigmatiser les enfants et de toucher ceux dont la manifestation subtile des symptômes aurait pu échapper au dépistage. Toutefois, elles sont coûteuses et leur efficacité ne semble pas encore clairement démontrée. Les efforts devraient peut-être être dirigés vers les enfants qui présentent plusieurs facteurs de risque et qui ont une probabilité très élevée de souffrir d'un trouble anxieux si l'on n'intervient pas. Ces considérations sont essentielles dans un contexte où les ressources financières sont encore une fois limitées. Dans une école où plusieurs défis se présentent, comme les difficultés d'apprentissage et de concentration, le décrochage scolaire, les difficultés multiples liées à la pauvreté ou encore la violence sous plusieurs formes, il peut être difficile de prioriser des problèmes comme l'anxiété. Il faudra travailler au cours des prochaines années à convaincre les décideurs de la pertinence d'intervenir rapidement, en illustrant les bénéfices à long terme, tant sur le plan économique que sur le plan de la diminution de la souffrance humaine.

En terminant, il faudrait continuer d'explorer d'autres formes d'interventions qui pourraient s'avérer plus efficaces que l'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants ou qui pourraient être utilisées en combinaison avec cette approche, comme les approches dites de la troisième vague en thérapie cognitivo-comportementale, dont il sera question dans un autre article de ce numéro spécial (Gosselin et Turgeon). D'autres approches basées sur les nouvelles technologies de l'information, comme les programmes sur le Web, pourraient également être des avenues prometteuses (Silva, Bouchard et Bélanger, 2012). Enfin, de plus en plus d'études examinent les bienfaits de diverses activités physiques sur la réduction des symptômes d'anxiété et de dépression (Teubert et Pinquart, 2011).

Références bibliographiques

- ACHENBACH, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- AHLEN, J., BREITHOLTZ, E., BARRETT, P. M. et GALLEGOS, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 246-257. doi: 10.1080/1754730X.2012.730352
- AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(2), 267-283.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- AUNES, T. et STILES (2009). Universal-based prevention of syndromal and subsyndromal social anxiety: A randomized controlled study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 867-879.
- BALLE, M. et TORTELLA-FELIU, M. (2010). Efficacy of a brief school-based program for selective prevention of childhood anxiety. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 71-85.
- BARLOW, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic* (2^e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- BARRETT, P. M., FARRELL, L. J., OLLENDICK, T. H. et DADDIS, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the *Friends* program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, 35(3), 403-411.

- BARRETT, P. M., LOWRY-WEBSTER, H. et TURNER, C. M. (1999a). *FRIENDS for children group leader manual*. Brisbane, Australia : Australian Academic Press.
- BARRETT, P. M., LOWRY-WEBSTER, H. et TURNER, C. M. (1999b). *FRIENDS for youth group leader manual*. Brisbane, Australia : Australian Academic Press.
- BARRETT, P. M., SONDEREGGER, R. et SONDEREGGER, N. L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program (FRIENDS) for children and adolescents of non-English-speaking background. *Behaviour Change*, 18(2), 78-91.
- BARRETT, P. M., SONDEREGGER, R. et XENOS, S. (2003). Using *FRIENDS* to combat anxiety and adjustment problems among young migrants to Australia: A national trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(2), 241-260. doi: 10.1177/1359104503008002008
- BARRETT, P. M. et TURNER, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 399-410.
- BEESDO, K., KNAPPE, S. et PINE, D. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483-524.
- BERNSTEIN, G. A., LAYNE, A. E., EGAN, E. A. et TENNISON, D. M. (2005). School-based interventions for anxious children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(11), 1118-1127.
- BOUCHARD, S., GERVAIS, J., GAGNIER, N. et LORANGER, C. (2013). Evaluation of a primary prevention program for anxiety disorders using story books with children aged 9-12 years. *Journal of Primary Prevention*, 34(5), 345-358.
- CORRIERI, S., HEIDER, D., CONRAD, I., BLUME, A., KÖNIG, H.-H. et RIEDER-HELLER, S. G. (2013). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427-442. doi: 10.1093/heapro/dat001
- CRASKE, M. G. et ZUCKER, B. (2002). Prevention of anxiety disorders: A model for intervention. *Applied and Preventive Psychology*, 10(3), 155-175.
- DADD, M. R. SPENCE, S. H., HOLLAND, D., BARRETT, P. M. et LAURENS, K. (1997). Prevention and early intervention for anxiety disorders: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 627-635.
- DENI, J. R. (2001). Teacher attention in producing effective behavior change in students. *Education*, 99(4), 406-412.
- DONOVAN, C. L. et SPENCE, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20, 509-531.
- DUMAS, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- DUPONT, R. L., RICE, D. P., MILLER, L. S., SHIRAKI, S. S., ROWLAND, C. R. et HARWOOD, H. J. (1996). Economic costs of anxiety disorders. *Anxiety*, 2(4), 167-172.
- ESSAU, C. A., CONRADT, J., SASAGAWA, S. et OLLENDICK, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 450-464.
- FISAK, B. J., RICHARD, D. et MANN, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12(3), 225-268.
- FLANNERY-SCHROEDER, E. C. et KENDALL, P. C. (2000). Group and individual cognitive-behavioral treatments for youth with anxiety disorders: A randomized clinical trial. *Cognitive Therapy and Research*, 24(3), 251-278.
- GARAIGORBIL, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- GINSBURG, G. S. (2009). The Child Anxiety Prevention Study: Intervention model and primary outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 580-587.
- GINSBURG, G. S., et SCHLOSSBERG, M. C. (2002). Family-based treatment of childhood anxiety disorders. *International Review of Psychiatry*, 14(2), 143-154.
- HAINS, A. A. (1992). Comparison of cognitive-behavioral stress management-techniques with adolescent boys. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 600-605.
- HAINS, A. A. et ELLMANN, S. W. (1994). Stress inoculation training as a preventive intervention for high-school youths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: an International Quarterly*, 8(3), 219-232.
- HALLFORS, D. et GODETTE, D. (2002). Will the "principles of effectiveness" improve prevention practice? Early findings from a diffusion study. *Health Education Research*, 17(4), 461-470.
- HELLEMANS, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 141-170.
- HIRSCHFIELD, R. M. A. (2001). The comorbidity of major depression and anxiety disorders: Recognition and management in primary care. *The Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 3(6), 244-254.
- HUDSON, J. L. et RAPEE, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39(12), 1411-1427.
- HUNT, C., ANDREWS, G., CRINO, R. et ERSKINE, A. (2008). Randomized controlled trial of an early intervention programme for adolescent anxiety disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(4), 300-304.

- IZARD, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565.
- KENDALL, P. C. (1990). *The coping cat workbook*. Philadelphia, PA: Temple University.
- KENDALL, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100-110.
- KENDALL, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P. C. Kendall (dir.), *Child and adolescent therapy. Cognitive-behavioral procedures* (4^e éd., p. 143-189). New York, NY: Guilford Press.
- KENDALL, P. C., FLANNERY-SCHROEDER, E., PANICHELLI-MINDELL, S. M., SOUTHAM-GEROW, M., HENIN, A. et WARMAN, M. (1997). Therapy for youth with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(3), 366-380.
- KENDALL, P. C., HUDSON, J. L., GOSCH, E., FLANNERY-SCHROEDER, E. et SUVEG, C. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: A randomized clinical trial evaluating child and family modalities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 282-297.
- KENDALL, P. C., SAFFORD, S., FLANNERY-SCHROEDER, E. et WEBB, A. (2004). Child anxiety treatment: Outcomes in adolescence and impact on substance use and depression at 7.4 year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(2), 276-287.
- KENDALL, P. C. et SOUTHAM-GEROW, M. A. (1996). Long-term follow-up of a cognitive-behavioral therapy for anxiety-disordered youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(4), 724-730.
- KESSLER, R. C., BERGLUND, P., DEMLER, O., JIN, R., MERIKANGAS, K. et WALTERS, E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- KODISH, I., ROCKHILL, C., RYAN, S. et VARLEY, C. (2011). Pharmacotherapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 58(1), 55-72.
- LAU, E. X. et RAPEE, R. M. (2011). Prevention of anxiety disorders. *Current Psychiatric Reports*, 13, 258-266.
- LIDDLE, I. et MACMILLAN, S. (2010). Evaluating the *FRIENDS* programme in a Scottish setting. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 26(1), 53-67. doi: 10.1080/02667360903522785
- MAGGIN, D. M. et JOHNSON, A. H. (2014). A meta-analytic evaluation of the *FRIENDS* program for preventing anxiety in student populations. *Education and Treatment of Children*, 37(2), 277-306. doi: 10.1353/etc.2014.0018

- McLOONE, J., HUDSON, J. L. et RAPEE, R. (2006). Treating anxiety disorders in a school setting. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 219-242.
- McLOONE, J. K. et RAPEE, R. M. (2012). Comparison of an anxiety management program for children implemented at home and school: Lessons learned. *School Mental Health*, 4(4), 231-242.
- MERIKANGAS, K. R., HE, J.-P., BURNSTEIN, M., SWANSON, S. A., AVENEVOLI, S., CUI, L., ... SWENDSEN, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
- MIFSUD, C. et RAPEE, R. M. (2005). Early intervention for childhood anxiety in a school setting: Outcomes for an economically disadvantaged population. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(9), 996-1004.
- MILLER, L. D., LAYE-GINDHU, A., LIU, Y., MARCH, J. S., THORDARSON, D. S. et GARLAND, E. J. (2011). Evaluation of a preventive intervention for child anxiety in two randomized attention-control school trials. *Behaviour Research and Therapy*, 49(5), 315-323.
- MOHATT, J., BENNETT, S. M. et WALKUP, J. T. (2014). Treatment of separation, generalized, and social anxiety disorders in youths. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 741-748.
- MOSTERT, J. et LOXTON, H. (2008). Exploring the effectiveness of the *FRIENDS* program in reducing anxiety symptoms among South African children. *Behaviour Change*, 25(2), 85-96. doi: 10.1375/bech.25.2.85
- NEHMY, T. J. et WADE, T. D. (2015). Reducing the onset of negative affect in adolescents: Evaluation of a perfectionism program in a universal prevention setting. *Behaviour Research and Therapy*, 67, 55-63.
- NEIL, A. L. et CHRISTENSEN, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215.
- NEPON, J., BELIK, S.-L., BOLTON, J. et SAREEN, J. (2010). The relationship between anxiety disorders and suicide attempts: Findings from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Depression and Anxiety*, 27(9), 791-798.
- PAHL, K. M. et BARRETT, P. M. (2011). Preventing anxiety and promoting social and emotional strength in preschool children: A universal evaluation of the Fun *FRIENDS* program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(3), 14-25. doi: 10.1080/1754730X.2010.9715683

- PEREIRA, A. I., MARQUES, T., RUSSO, A., BARROS, L. et BARRETT, P. (2014). Effectiveness of the *FRIENDS* for life program in Portuguese schools: Study with a sample of highly anxious children. *Psychology in the Schools*, 51(6), 647-657. doi: 10.1002/pits.21767
- RAPEE, R. M., KENNEDY, S., INGRAM, M., EDWARDS, S. et SWEENEY, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 488-497.
- RAPEE, R. M., SCHNIERING, C. A. et HUDSON, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 311-341.
- REYNOLDS, C. R. et RICHMOND, B. O. (1978). What I think and feel. A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(2), 271-280.
- REYNOLDS, S., WILSON, C., AUSTIN, J. et HOOPER, L. (2012). Effects of psychotherapy for anxiety in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 32(4), 251-262.
- ROBERGE, P., FOURNIER, L., DUHOUX, A., NGUYEN, C. T. et SMOLDERS, M. (2011). Mental health service use and treatment adequacy for anxiety disorders in Canada. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(6), 321-330.
- ROONEY, R., ROBERTS, C., KANE, R., PIKE, L., WINDSOR, A. et WINDSOR, J. (2006). The prevention of depression in 8- to 9-year-old children. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 16(1), 76-90.
- SHORT, C. A. (1993). *Universal prevention program for anxiety disorders in school aged children: Taming Worry Dragons* (Thèse de doctorat inédite). University of British Columbia.
- SILVA, C., BOUCHARD, S. et BÉLANGER, C. (2012). Les nouvelles technologies de l'information et le traitement de l'anxiété chez les jeunes. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. T. 2: Troubles de comportement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SILVERMAN, W. K. et ALBANO, A. M. (1996). *Anxiety disorders interview schedule for DSM-IV. Anxiety disorders interview schedule (ADIS-IV). Child and parent interview schedules*. New York : Oxford University Press.
- SILVERMAN, W. K., PINA, A. A. et VISWESVARAN, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(1), 105-130.
- SIMON, E., DIRKSEN, C. D. et BÖGELS, S. M. (2013). An explorative cost-effectiveness analysis of school-based screening for child anxiety using a decision analytic model. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(10), 619-630.

- SIMON, E., DIRKSEN, C., BÖGELS, S. et BODDEN, D. (2012). Cost-effectiveness of child-focused and parent-focused interventions in a child anxiety prevention program. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(2), 287-296.
- SMITH, A. M., FLANNERY-SCHROEDER, E. C., GORMAN, K. S. et COOK, N. (2015). Parent cognitive-behavioral intervention for the treatment of childhood anxiety disorders: A pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, 61, 156-161.
- SPENCE, S. M. (2001). Prevention strategies. Dans M. W. Vasey et M. R. Dadds (2001). *The developmental psychopathology of anxiety* (p. 325-354). New York, NY: Oxford University Press.
- STALLARD, P. (2010). Mental health prevention in UK classrooms: The *FRIENDS* anxiety prevention programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 23-35. doi: 10.1080/13632750903512381
- STALLARD, P., SIMPSON, N., ANDERSON, S. et GODDARD, M. (2008). The *FRIENDS* emotional health prevention programme: 12 month follow-up of a universal UK school based trial. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(5), 283-289. doi: 10.1007/s00787-007-0665-5
- STOPA, J. E., BARRETT, P. M. et GOLINGI, F. (2010). The prevention of childhood anxiety in socioeconomically disadvantaged communities: A universal school-based trial. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(4), 5-24. doi: 10.1080/1754730X.2010.9715688
- TEUBERT, D. et PINQUART, M. (2011). A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(8), 1046-1059.
- WEEMS, C. F., SCOTT, B. G., GRAHAM, R. A., BANKS, D. M., RUSSELL, J. D., TAYLOR, L. K., ... MARINO, R. C. (2015). Fitting anxious emotion-focused intervention into the ecology of schools: Results from a test anxiety program evaluation. *Prevention Science*, 16(2), 200-210.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*. Récupéré de http://www.who.int/entity/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf

Prévention de l'anxiété en milieu scolaire: les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN

Université de Montréal, Québec, Canada

Lyse TURGEON

Université de Montréal, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN

Université de Montréal, Québec, Canada

Lyse TURGEON

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans la prévention et le traitement de l'anxiété, les approches dites de troisième vague basées sur la pleine conscience sont de plus en plus d'actualité. L'objectif de cet article est de décrire les stratégies novatrices basées sur la pleine conscience dans le traitement et la prévention de l'anxiété chez les enfants et les adolescents, particulièrement en milieu scolaire. Les principales interventions basées sur la pleine conscience dans le traitement de l'anxiété auprès des adultes, de même que leur efficacité, sont d'abord présentées. Sont ensuite abordées la pertinence, la faisabilité et l'efficacité de ces interventions adaptées aux enfants et aux adolescents, en particulier pour la prévention de l'anxiété en milieu scolaire. Les évaluations des stratégies basées sur la pleine conscience confirment leur pertinence et leur efficacité dans le traitement et la prévention de l'anxiété chez les enfants et les adolescents. Cependant, les études d'efficacité menées en milieu scolaire sont encore peu nombreuses. La pleine conscience s'avère néanmoins intéressante, d'autant plus qu'elle stimule le développement des capacités d'attention et de concentration. De plus, elle

suscite l'intérêt des jeunes et des différents acteurs en milieu scolaire. Pour terminer, un survol de quelques enjeux et avantages liés à l'implantation de ces stratégies en milieu scolaire est proposé.

ABSTRACT

Anxiety prevention in the school setting: Mindfulness interventions

Marie-Joëlle GOSSELIN

University of Montreal, Quebec, Canada

Lyse TURGEON

University of Montreal, Quebec, Canada

In the prevention and treatment of anxiety, so-called third wave approaches based on mindfulness are increasingly topical. The objective of this article is to present innovative strategies based on mindfulness in the treatment and prevention of anxiety in children and adolescents, particularly in the school environment. The main mindfulness-based interventions for the treatment of anxiety in adults, as well as their effectiveness, are also presented. Then the relevance, feasibility and effectiveness of these interventions adapted to children and adolescents are discussed, particularly for the prevention of anxiety in the school environment. Assessments of mindfulness-based strategies confirm their relevance and effectiveness in the treatment and prevention of anxiety in children and adolescents. However, few efficacy studies have been conducted in the school environment. Mindfulness nevertheless proves interesting, especially since it stimulates the development of attention and concentration abilities. It also arouses the interest of young people and a variety of stakeholders in the schools. In conclusion, an overview of some issues and advantages related to the implementation of these strategies in the school is presented.

RESUMEN

Prevención de la ansiedad en el medio escolar: las intervenciones de conciencia plena

Marie-Joëlle GOSSELIN

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Lyse TURGEON

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

En la prevención y el tratamiento de la ansiedad, los enfoques denominados de la tercera ola basados en la plena consciencia se han vuelto cada vez más actuales. El objetivo de este artículo es presentar las estrategias innovadoras basadas en la consciencia plena del tratamiento y la prevención de la ansiedad entre los niños y los adolescentes, particularmente en el medio escolar. Las principales intervenciones basadas en la plena consciencia en el tratamiento de la ansiedad entre los adultos, así como su eficacia, se presentan al inicio del artículo. Después, se aborda la pertinencia, la factibilidad y la eficacia de dichas intervenciones adaptadas para los niños y los adolescentes, en particular para la prevención de la ansiedad en el medio escolar. Las evaluaciones de las estrategias basadas en la plena consciencia confirman su pertinencia y su eficacia en el tratamiento y la prevención de la ansiedad entre los niños y los adolescentes. Sin embargo, los estudios sobre la eficacia realizados en el medio escolar son escasos. La plena consciencia parece no obstante interesante sobre todo porque estimula el desarrollo de las capacidades de atención y de concentración. Además, suscita el interés de los jóvenes y de los diferentes interventores en el medio escolar. Al terminar, se presentan un vistazo de algunos de los retos y ventajas ligadas a la implantación de dichas estrategias en el medio escolar.

Introduction

Dans cet article, nous utilisons parfois le terme anxiété et parfois celui de stress, car ces deux concepts sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature sur la pleine conscience. Une brève distinction entre les deux concepts a été présentée dans un autre article de ce numéro spécial (Turgeon et Gosselin), dans lequel le stress serait défini comme une transaction entre l'individu et son environnement, alors que l'anxiété correspondrait plutôt à un état chez l'individu.

Comme cela a été vu également dans l'autre article mentionné (Turgeon et Gosselin), l'approche actuellement la plus recommandée et appuyée empiriquement dans le traitement et la prévention de l'anxiété chez les enfants et les adolescents est

la thérapie cognitivo-comportementale. Dans sa forme traditionnelle (dite approche de deuxième vague), la thérapie cognitivo-comportementale s'intéresse aux relations causales entre les variables inhérentes à l'individu (pensées, émotions, sentiments) et son environnement. En identifiant et en modifiant ces variables, l'objectif thérapeutique est d'influencer le comportement de l'individu en réponse à son environnement. Les approches de la troisième vague diffèrent de la deuxième par le modèle contextuel et la perspective transactionnelle qu'elles adoptent. Plutôt que de tenter de changer un comportement, l'objectif est d'encourager l'individu à accueillir ses pensées, ses émotions et ses sensations, à prendre une distance face à celles-ci en les observant, pour ensuite tenter de mieux comprendre la fonction du comportement. Autrement dit, on ne cherche pas à modifier les pensées et les processus cognitifs dysfonctionnels associés à des émotions et à des sensations négatives, mais plutôt à influencer le rapport qu'entretient l'individu avec celles-ci (Dionne, 2009; McLaughlin, 2010). À titre illustratif, dans une situation conflictuelle entre deux élèves qui est susceptible de créer de l'anxiété, l'approche de troisième vague viserait à amener ces derniers à prendre conscience de leurs émotions, de leurs pensées et de leurs sensations, puis de les observer avant de réagir de quelque manière que ce soit. Cette approche diffère donc de l'approche cognitivo-comportementale (deuxième vague), qui viserait plutôt à agir directement sur le comportement des élèves en tentant de modifier les pensées associées au conflit.

Les principales approches de la troisième vague sont la thérapie comportementale dialectique (Linehan, 1993), la thérapie d'acceptation et d'engagement (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999) et la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (Segal, Williams et Teasdale, 2002). Les stratégies basées sur la pleine conscience (*mindfulness*) connaissent une popularité grandissante, suggérant plusieurs techniques d'intervention novatrices non seulement auprès des adultes, mais également auprès des enfants.

La pleine conscience fait référence à l'idée de porter une pleine attention aux expériences et aux événements du moment présent dans une attitude de non-jugement et d'acceptation (Reid, 2009). Les exercices de pleine conscience diffèrent des thérapies cognitivo-comportementales en ce qu'ils n'impliquent pas un travail sur le contenu des pensées comme c'est le cas dans la restructuration cognitive. Ils sont toutefois complémentaires aux approches de deuxième vague, car ils permettent un temps d'arrêt à l'individu, favorisant ainsi la reconnaissance des émotions et des pensées sous-jacentes. Cela facilite ensuite leur remise en question grâce aux techniques utilisées dans l'approche cognitivo-comportementale (Metz, Frank, Reibel, Cantrell, Sanders et Broderick, 2013; Wisner, 2008). À cet effet, une étude de Troy, Shalleross, Davis et Mauss (2013) montre que les individus qui présentaient des symptômes d'anxiété et de dépression et qui ont *a priori* participé à une intervention basée sur la pleine conscience possédaient une meilleure capacité de réévaluation cognitive (*cognitive reappraisal*), comme évaluée par cette étude. Les résultats de ces individus se sont avérés significativement supérieurs à ceux des groupes contrôles constitués d'individus qui n'avaient participé à aucune intervention avant l'étude (groupe contrôle 1) ou qui avaient participé à une intervention de

type cognitivo-comportementale (groupe contrôle 2). Sans signifier l'absence d'impact de l'intervention cognitivo-comportementale sur la capacité de réévaluation cognitive de l'individu, cette étude souligne la supériorité des résultats qu'ont obtenus les individus du groupe de pleine conscience pour cette variable. Les auteurs suggèrent qu'une telle différence dans les résultats pourrait être attribuable aux changements qualitatifs sur le plan métacognitif que favorise la pratique de la pleine conscience. Autrement dit, le changement dans la relation qu'entretient l'individu avec ses pensées, grâce à la pratique d'une attitude d'acceptation et d'attention au moment présent, serait une caractéristique métacognitive susceptible d'influencer particulièrement la capacité de réévaluation cognitive de l'individu.

L'objectif principal du présent article est de discuter de la pertinence d'intégrer les stratégies basées sur la pleine conscience dans des programmes de prévention de l'anxiété chez les enfants et les adolescents en milieu scolaire. De tels programmes pourraient être prometteurs considérant la prévalence de l'anxiété chez les enfants et les adolescents ainsi que son impact sur l'adaptation de l'élève au milieu scolaire (Turgeon et Parent, 2012). Les principales interventions basées sur la pleine conscience dans le traitement de l'anxiété auprès des adultes, de même que leur efficacité, sont d'abord présentées. Puis sont abordées la faisabilité, l'acceptabilité et l'efficacité de ces stratégies novatrices adaptées aux enfants et aux adolescents. Enfin, une discussion porte sur l'application de ces stratégies dans des programmes de prévention en milieu scolaire. Une dernière section présente les facteurs favorables et les défis que présente l'implantation de tels programmes, en tenant compte des caractéristiques et des contingences du milieu scolaire.

La pleine conscience chez les adultes

L'intérêt grandissant pour les interventions basées sur la pleine conscience chez les enfants découle des effets positifs largement documentés dans des études pilotes et des études cliniques réalisées auprès d'adultes (Baer, 2003; Bishop *et al.*, 2004; Kabat-Zinn, 1990; Segal *et al.*, 2002). Hofmann, Sawyer, Witt et Oh (2010) ont réalisé une méta-analyse de 39 études ayant examiné l'efficacité des thérapies basées sur la pleine conscience auprès d'échantillons cliniques et non cliniques d'adultes souffrant de symptômes d'anxiété et de dépression. Leurs résultats montrent des tailles d'effet variant entre 0,59 et 0,97, ce qui suggère une efficacité allant de moyenne à grande.

Étant donné que l'anxiété est fortement associée à des difficultés d'attention et au déclenchement de réponses inadaptées (réactions émotionnelles, cognitives ou comportementales négatives), les interventions basées sur la pleine conscience peuvent s'avérer des plus pertinentes. Dans le cas de l'anxiété, les pensées automatiques de l'individu sont orientées vers le futur, entre autres les inquiétudes excessives et l'anticipation de l'échec ou des conséquences négatives. Ainsi, en aidant l'individu à augmenter sa capacité attentionnelle et à freiner l'activation automatique de ses pensées, les techniques de pleine conscience lui permettent de choisir des stratégies d'autorégulation plus efficaces (Black et Fernando, 2013; Santangelo White, 2012;

Semple, Lee, Rosa et Miller, 2010). Les stratégies visent principalement à amener l'individu à observer ses pensées, ses sensations et ses émotions avec un regard objectif, pour qu'il puisse ensuite exercer une discrimination entre celles-ci et les événements extérieurs et réagir de façon plus adéquate aux événements. De plus, rediriger son attention de manière répétée vers un même stimulus neutre, par exemple la respiration, procure une stabilité intérieure, servant de point d'ancrage à l'individu qui peut s'y raccrocher en tout temps lorsqu'il est exposé à des sources d'anxiété (Semple, Reid et Miller, 2005).

Les interventions basées sur la pleine conscience ont non seulement été démontrées efficaces dans la réduction de l'anxiété, du stress et des symptômes dépressifs chez les adultes, mais de tels bienfaits ont également été reconnus chez les adultes souffrant de troubles alimentaires, de troubles bipolaires, de pensées suicidaires et de cancer (Baer, 2003; Bishop *et al.*, 2004).

La plupart des études sur la pleine conscience ont été réalisées à partir du programme de réduction du stress (*Mindfulness-based Stress Reduction Program* – MBSR) de Kabat-Zinn (1990) qui combine des techniques de méditation par la pleine conscience et des exercices de yoga. L'intervention est constituée de huit rencontres hebdomadaires de groupe visant l'enseignement de techniques de respiration consciente, de reconnaissance des symptômes physiologiques, d'exercices d'étirement et de moyens permettant d'intégrer la pleine conscience au quotidien (Felver, Doerner, Kaye et Merrell, 2013). Parmi les bienfaits observés à la suite de l'application de ce programme, on trouve entre autres une amélioration de la tolérance à la frustration, de l'autocontrôle et de la concentration, de même qu'une meilleure habileté à reconnaître et à définir ses émotions (Wisner, 2008).

La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (*Mindfulness-based Cognitive Therapy* – MBCT) de Segal, Williams et Teasdale (2002) est un programme inspiré du précédent. Il a été conçu à l'origine pour réduire les risques de rechute chez des patients souffrant d'épisodes dépressifs majeurs récurrents. Les objectifs du programme sont les suivants : 1) aider les gens à être plus conscients de leurs pensées, de leurs émotions et de leurs sensations; 2) développer différentes façons de percevoir celles-ci (p. ex. acceptation des pensées et des émotions indésirables); 3) redéfinir les pensées négatives comme étant des événements de l'esprit plutôt que des vérités absolues; 4) développer sa capacité à reconnaître les signes d'une émotion désagréable; et 5) apprendre à se distancier des émotions et des pensées négatives (Semple, 2005).

Les deux programmes mentionnés précédemment sont les plus souvent appuyés par les résultats d'études d'efficacité chez les adultes (Hofmann *et al.*, 2010). D'autres programmes inspirés de ces derniers sont de plus en plus développés, mais leur efficacité n'a pas nécessairement été appuyée par des études rigoureuses. Globalement, ces programmes regroupent diverses techniques de pleine conscience et de yoga (dont les bienfaits ont été démontrés sur la coordination, l'activation physiologique liée au stress, la reconnaissance des sensations physiques, ainsi que l'amélioration de l'humeur et de l'attention) similaires à celles utilisées dans le programme de réduction du stress basé sur la pleine conscience (*Mindfulness-Based*

Stress Reduction – MBSR) et la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (*Mindfulness-based Cognitive Therapy* – MBCT) (Santangelo White, 2012).

La pleine conscience chez les enfants et les adolescents

Étant donné que de nombreuses études appuient la pertinence de la pratique de la pleine conscience dans la réduction du stress et de l'anxiété chez les adultes, de plus en plus de chercheurs s'intéressent désormais à la faisabilité et à la pertinence d'utiliser ces techniques auprès des enfants et des adolescents (Burke, 2010). La plupart des enfants ont une habileté et une curiosité naturelle à apprendre et à emmagasiner l'information lorsqu'elle est associée à des stimuli sensoriels. Par conséquent, ils sont de bons candidats pour des interventions basées sur la pleine conscience puisque celles-ci impliquent une attention particulière au moment présent par l'utilisation des sens (Burke, 2010; Greco et Hayes, 2008; Reid, 2009; Semple, 2005). Ainsi, par le biais des sensations et des perceptions (sensations corporelles, vue, odorat, toucher, goût et ouïe), les enfants apprennent à être attentifs et à décrire leurs expériences immédiates sans poser de jugement. Ceci leur permet de prendre conscience qu'il n'existe pas seulement une façon de percevoir les stimulations externes et qu'il est important de faire la différence entre les événements et l'interprétation qu'on en fait (Semple, 2005). Par exemple, dans le programme de thérapie cognitive basée sur la pleine conscience de Semple et Lee (2011), on donne aux enfants un raisin sec et on leur demande de le toucher, de le sentir et de le regarder avant de le mettre dans leur bouche. Puis on leur dit qu'ils peuvent le goûter, tout en essayant de porter attention aux détails quant à la texture, au goût et au parfum. Ensuite, on leur demande de faire part de leur expérience à haute voix, ce qui leur permet de réaliser le caractère subjectif de l'expérience, propre à chacun. Cet exercice vise principalement à apprendre aux enfants à diriger leur attention vers le moment présent, sans jugement. En se centrant sur un stimulus neutre, le raisin dans cet exemple, ils apprennent ainsi à contrôler leur attention et à ralentir leurs pensées anxieuses. Par conséquent, dans un contexte d'examen à l'école, un élève incapable de répondre aux questions en raison de pensées anxieuses paralysantes pourrait se servir de cette technique pour rediriger son attention vers un stimulus neutre du moment présent, par exemple fixer son attention sur le tableau. Cela pourrait apaiser son anxiété momentanément, favorisant sa capacité à répondre plus calmement aux questions de l'examen.

Chez les enfants d'âge scolaire, l'âge minimal pour la participation aux exercices de pleine conscience est généralement de 8 ou 9 ans, principalement en raison du fait qu'ils doivent être capables de suivre des consignes, de maintenir leur attention, de contrôler leur respiration et d'accepter de participer (Santangelo White, 2012). À l'adolescence, les jeunes deviennent de bons candidats pour l'apprentissage de la pleine conscience étant donné qu'il s'agit d'une période de changements rapides sur le plan neurophysiologique, induisant un développement notable des fonctions exécutives (entre autres le contrôle de l'attention, l'inhibition des comportements

inappropriés et la prise de décisions). Les difficultés à réguler leurs émotions et à utiliser des stratégies de résolution de problèmes efficaces sont des facteurs de risque de l'anxiété et de la dépression pour les adolescents, puisque cela engendre chez eux un sentiment d'impuissance face aux situations d'adversité et de stress environnemental. Par ailleurs, de la prépuberté à l'adolescence, la sensibilité physiologique au stress augmente graduellement (Broderick et Jennings, 2013; Santangelo White, 2012). Par conséquent, la pratique de la pleine conscience est pertinente pour les adolescents, puisqu'elle vise à développer leur capacité à orienter leur attention vers la résolution de problèmes, tout en favorisant leur capacité de régulation émotionnelle par l'identification et l'acceptation des expériences émotionnelles et des réactions physiologiques (Broderick et Jennings, 2013; Metz *et al.*, 2013). Dans un programme destiné aux adolescents en milieu scolaire (*Learning to BREATHE*, Broderick, 2013), un des exercices consiste à amener les adolescents à diriger leur attention vers leur respiration en les encourageant à respirer profondément et lentement. Puis, avec l'assistance de l'animateur, les jeunes orientent leur attention mentale vers différentes parties de leur corps afin d'observer les sensations internes. On les amène ensuite à tenter de faire des liens entre leurs émotions, leurs pensées et les sensations qu'ils observent dans leur corps.

Une version de la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience adaptée aux enfants, le *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Children* ou MBCT-C (Semple, 2005), a été développée afin d'étudier la faisabilité, l'acceptabilité et l'efficacité de ce type d'intervention auprès des enfants d'âge scolaire. Le programme est offert sous format de groupe pour des enfants âgés de 9 à 13 ans qui présentent un ou plusieurs troubles anxieux. L'intervention est d'une durée de huit semaines. L'objectif est d'augmenter la capacité de gestion émotionnelle par l'exercice de l'attention consciente vers le moment présent, ce qui permet aux jeunes de se décentrer de leurs émotions et de leurs états physiologiques. En adoptant un rôle d'observateur, les enfants apprennent à diriger leur attention vers les stimuli (visuels, olfactifs, auditifs) du moment présent sans les juger, ce qui les entraîne à freiner leurs pensées automatiques et à observer leurs sensations sans porter de jugement. L'intervention est ajustée au niveau développemental des enfants, par exemple les exercices sont plus courts et plus fréquents, les activités sont plus ludiques et variées et elles sont basées sur des expériences sensorielles et des exemples imagés (Greco et Hayes, 2008; Santangelo White, 2012; Semple, 2005). Au cours des exercices, les enfants sont encouragés à utiliser des mots descriptifs (p. ex. «doux», «dur» ou «rouge») plutôt que qualitatifs (p. ex. «beau» ou «gentil»). Alors que les mots qualitatifs sont souvent associés à une émotion (agréable ou désagréable), les mots descriptifs sont plus neutres et favorisent une attitude de distanciation. Par exemple, un élève qui vivrait de l'anxiété en lien avec son enseignant qu'il juge «sévère» parviendrait plus aisément à se distancier de ses émotions (pour mieux les observer) en décrivant son enseignant avec des termes descriptifs tels que «grand», «a un ton de voix élevé» ou «agit de manière catégorique». Au cours de ce programme, on encourage aussi les enfants à écrire leurs inquiétudes sur des feuilles qu'ils jettent ensuite, afin de s'en

distancier, ou encore à faire des exercices lents, comme du yoga ou de la marche consciente (Semple, Reid et Miller, 2005).

Plusieurs études ont montré la faisabilité et l'acceptabilité des interventions utilisant la pleine conscience chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. Elles indiquent aussi que les jeunes sont généralement ouverts et disposés à participer et qu'ils sont en mesure de comprendre et d'appliquer les stratégies liées à la pleine conscience dans leur vie quotidienne (Burke, 2010; Greco, Barnett, Blomquist et Gevers, 2008; Lee, Semple, Rosa et Miller, 2008; Semple, Lee, Rosa et Miller, 2010). Parmi les bienfaits observés, on trouve une amélioration du contrôle attentionnel et de l'autorégulation (Semple *et al.*, 2010), une diminution des symptômes physiques liés au stress (Santangelo White, 2012) et une meilleure prise de conscience de ses émotions, habiletés nécessaires à la gestion du stress et de l'anxiété (McLaughlin, 2010).

L'utilisation de la pleine conscience semble donc pertinente non seulement auprès de populations cliniques, mais également dans une visée préventive. Cependant, les conclusions quant à son efficacité auprès de jeunes sont limitées en raison du manque de rigueur méthodologique dans les études (p. ex. petite taille des échantillons, absence de randomisation, absence de groupe contrôle, variation des méthodes d'intervention utilisées) (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos et Singh, 2015). Ces limites s'expliquent probablement par le fait que les études pilotes visaient d'abord à tester la faisabilité et la pertinence de l'apprentissage de la pleine conscience chez les enfants et les adolescents avant qu'on réalise des recherches plus contrôlées. Il faudrait maintenant plus d'études rigoureuses sur le plan méthodologique, qui incluent des groupes contrôles et dans lesquelles les enfants sont répartis au hasard dans les conditions de traitement et de contrôle. Il faudrait aussi fournir plus de détails sur les caractéristiques des participants et sur les composantes des programmes (Felver *et al.*, 2015).

Approche basée sur la pleine conscience en milieu scolaire

Le milieu scolaire constitue l'environnement dans lequel les enfants et les adolescents passent la majorité de leur temps. Le stress y est presque inévitable. De plus en plus d'études s'intéressent à la pertinence d'implanter des programmes de prévention basés sur la pleine conscience dans les écoles (Black et Fernando, 2013; Broderick et Metz, 2009; Felver *et al.*, 2013; Huppert et Johnson, 2013; Reid, 2009; Van de Weijer-Bergsma, Langenberg, Brandsma, Oort et Bögels, 2012).

Des études ont examiné les bienfaits d'une intervention préventive ciblant des enfants âgés de 8 à 13 ans ayant des symptômes d'anxiété sans toutefois présenter un trouble selon les critères diagnostiques du DSM-5 (APA, 2013). Bien que ces études aient été menées auprès de petits échantillons sans groupe contrôle et que les résultats ne puissent être généralisables, elles suggèrent une diminution significative des symptômes d'anxiété chez les enfants ayant participé au programme (Santangelo White, 2012; Semple, Reid et Miller, 2005; Semple *et al.*, 2010). Les enfants rapportent

moins de symptômes physiques (maux de tête, de ventre et d'estomac); ils disent également être plus calmes et avoir une meilleure capacité de concentration, liée à l'augmentation de leur capacité à contrôler leur attention.

D'autres recherches ont également porté sur la prévention de problèmes d'anxiété chez des jeunes à risque (Santangelo White, 2012; Black et Fernando, 2013; Broderick et Jennings, 2013). Parmi les groupes principalement ciblés pour les interventions basées sur la pleine conscience dans ces études, on trouve tout d'abord les filles de 8 à 13 ans, en raison des changements physiologiques pubertaires et de leur plus grande susceptibilité à interioriser leurs sentiments et à utiliser des stratégies d'autorégulation inadaptées, telles que la rumination et la résignation (Santangelo White, 2012). Un autre groupe ciblé est constitué d'adolescents de milieux socioéconomiques défavorisés, en raison de leur plus grande exposition à divers facteurs de stress (Black et Fernando, 2013; Broderick et Jennings, 2013). Ces études pilotes rapportent des effets positifs.

La recherche porte désormais sur l'utilisation de devis expérimentaux plus rigoureux afin d'étudier l'efficacité de programmes de prévention universelle basés sur la pleine conscience dans les écoles (Frank, Jennings et Greenberg, 2013; Huppert et Johnson, 2010; Kuyken *et al.*, 2013; Wisner, 2008). Chez les enfants, un des programmes de prévention universelle ayant fait l'objet d'une étude contrôlée avec liste d'attente est le *MindfulKids* (Van de Weijer-Bergsma *et al.*, 2012). Ce programme a été évalué auprès de 199 enfants âgés de 9 à 12 ans fréquentant des écoles primaires publiques aux Pays-Bas. Le programme est d'une durée de six semaines, à raison de deux fois par semaine, durant 30 minutes. Un animateur (professionnel formé) est présent en classe pour faire participer les enfants à des exercices d'attention objective aux sons, aux sensations corporelles, à la respiration, aux pensées et aux émotions. L'enseignant est présent et il participe également aux exercices, en plus d'animer un court exercice d'intégration guidé par un verbatim à la fin de la journée. Les résultats montrent une amélioration du bien-être et une diminution du stress perçu par les jeunes qui ont pris part à l'intervention, ainsi qu'une diminution des symptômes d'anxiété et des comportements agressifs évalués par les parents. Bien que l'amélioration entre les résultats d'évaluation au prétest et au post-test pour ces variables soit significative, la taille d'effet est faible, ce qui limite la généralisation.

Un programme similaire a été évalué aux États-Unis auprès de 937 enfants et de 47 enseignants d'écoles primaires publiques. Les enfants des classes sélectionnées de manière aléatoire pour recevoir l'intervention participent à 15 sessions de 15 minutes durant six semaines (deux à trois fois par semaine), durant lesquelles les enseignants animent des exercices de pleine conscience, comme la respiration, l'exploration des sens et l'empathie (Fernando, 2013). Les résultats montrent une amélioration significative de la capacité des jeunes à contrôler leur attention, facteur de protection important pour différentes problématiques rencontrées en milieu scolaire, dont l'anxiété (Semple, Reid et Miller, 2005).

Chez les adolescents, le programme *Learning to BREATHE* (Broderick et Jennings, 2013) est un des programmes de prévention universelle basés sur la pleine conscience qui ont été validés empiriquement. Il vise principalement à augmenter

les capacités de régulation émotionnelle, la gestion du stress et les fonctions exécutives de manière à favoriser le bien-être et l'apprentissage chez les adolescents. Ce programme est disponible en trois versions : 6, 12 ou 18 sessions. Il aborde différents sujets associés à la pleine conscience (c.-à-d. observation et compréhension des sensations physiques, des émotions, des pensées, etc.) dans le cadre d'activités de groupe, de discussions et d'activités pratiques. Les résultats généraux de l'implantation de ce programme dans différents contextes liés au milieu scolaire (c.-à-d. écoles publiques, privées, spécialisées, activités parascolaires) montrent une amélioration des habiletés de régulation émotionnelle et une diminution des symptômes psychosomatiques chez les adolescents. Plus précisément, ces derniers présentent une meilleure capacité à reconnaître et à définir leurs émotions, une diminution de l'anxiété et du niveau de réactivité aux émotions et aux pensées négatives, ainsi que de meilleures capacités d'autorégulation (Broderick et Metz, 2009). Des programmes de prévention universelle similaires à *Learning to BREATHE* ont également fait l'objet de plusieurs études dont les résultats appuient leur pertinence quant au développement des compétences socioémotionnelles chez les jeunes (Felter *et al.*, 2013; Fernando, 2013; Frank, Jennings et Greenberg, 2013; Greco et Hayes, 2008; Huppert et Johnson, 2013; Kuyken *et al.*, 2013).

Impact et défis d'une approche préventive de pleine conscience en milieu scolaire

Instaurer des stratégies d'intervention basées sur la pleine conscience dans les écoles constitue une approche novatrice pertinente en termes de prévention de différentes problématiques chez les enfants et les adolescents, dont le stress et l'anxiété. Non seulement les études montrent l'intérêt des jeunes pour les exercices de pleine conscience et la possibilité d'intégrer ces exercices à l'horaire de cours normal (15 minutes par jour, par exemple), mais une telle pratique pourrait également avoir plusieurs effets positifs à plus grande échelle. En effet, une amélioration des capacités attentionnelles des élèves est associée à une meilleure concentration, à une plus grande créativité et à une meilleure capacité d'autorégulation, facilitant la résolution de problèmes et la gestion du stress, ce qui peut favoriser le climat et la gestion de classe pour l'enseignant (Metz *et al.*, 2013; Reid, 2009; White, 2010). De plus, une méta-analyse de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) de 213 programmes de type universel ciblant les capacités socioémotionnelles et implantés dans les écoles souligne un impact favorable sur la réussite scolaire. Une augmentation significative des performances scolaires est ainsi observée à la suite de la participation à ces programmes (hausse moyenne des résultats scolaires de 11 %). Une telle hausse serait possiblement attribuable à une amélioration des fonctions exécutives, favorisée par l'exercice des techniques de pleine conscience (Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull et Sims, 2014). Cependant, les études qui utilisent un devis de recherche rigoureux sont encore peu nombreuses et comportent plusieurs limites affectant la possibilité de tirer des conclusions généralisables à différents contextes

et populations (c.-à-d. procédures d'implantation non standardisées, formation et expertise variables des animateurs, etc.) (Raes, Griffith, Van der Gucht et Williams, 2013; Van de Weijer-Bergsma *et al.*, 2012; Santangelo White, 2012). Néanmoins, une récente méta-analyse de Zoogman, Goldberg, Hoyt et Miller (2014) indique que les jeunes faisant partie tant de la population clinique (c.-à-d. avec un ou plusieurs diagnostics, tels que trouble d'apprentissage, trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de comportement, trouble intériorisé ou trouble d'abus de substance) que de la population non clinique répondent de manière favorable aux stratégies basées sur la pleine conscience. Il serait cependant important, particulièrement en ce qui concerne les populations cliniques, non seulement d'effectuer des recherches avec devis méthodologiques rigoureux, mais également de s'intéresser aux effets iatrogènes potentiels (Shaunders, 2015).

Par ailleurs, l'implantation de programmes de prévention basés sur la pleine conscience dans les écoles soulève plusieurs défis associés à la réalité du milieu scolaire. L'un de ces défis est la formation des membres du personnel enseignant et leur motivation à vouloir animer des exercices de pleine conscience dans leur classe. En effet, une méta-analyse récente montre que les programmes d'apprentissage socioémotionnels sont particulièrement bénéfiques lorsqu'ils sont animés par les enseignants réguliers (Durlak *et al.*, 2011) et que les effets persistent à plus long terme (évaluation post-intervention à 6 mois) lorsque ces enseignants sont en mesure d'intégrer les exercices de pleine conscience à leur horaire habituel. Ainsi, pour qu'un tel programme soit efficace, il importe que l'animateur veuille bien se familiariser avec la pratique de la pleine conscience et élargir l'application des principes associés à sa vie quotidienne (Felter *et al.*, 2013). De plus, l'implication des parents, la communication et la coopération entre les différents acteurs du milieu scolaire et les contingences budgétaires sont d'autres limites à considérer dans l'instauration de tels programmes préventifs. Il est également nécessaire que l'enseignant puisse disposer de conditions favorables à sa participation à de tels programmes, par exemple une charge de travail ne compromettant pas l'enseignement du contenu pédagogique prévu et un appui de la direction quant au temps requis pour se familiariser avec les différentes stratégies et préparer les exercices à animer.

En conclusion, de plus en plus de recherches soulignent la pertinence des programmes inspirés de l'approche de pleine conscience et suggèrent des solutions alternatives très intéressantes et accessibles au milieu scolaire. On peut considérer cette approche comme prometteuse (Zlotnik, 2007) pour plusieurs raisons. D'abord, les composantes et les procédures d'administration sont claires. Ensuite, quelques études montrent une différence significative entre les jeunes qui ont pris part à l'intervention et ceux placés dans une condition de contrôle (Broderick et Jennings, 2013; Fernando, 2013; Van de Weijer-Bergsma *et al.*, 2012). Aussi, les effets obtenus (p. ex. quant à l'augmentation de la capacité de concentration) sont constants d'une étude à l'autre. Néanmoins, plus d'études rigoureuses (c.-à-d. avec groupes contrôles, procédures standardisées, échelles de mesures uniformes, effectuées auprès de larges échantillons et qui s'intéressent à la réplication des résultats) sont nécessaires pour documenter l'efficacité de cette approche et le maintien à long

terme des acquis (Felver *et al.*, 2013; Kuyken *et al.*, 2012; Raes *et al.*, 2012; Zlotnik, 2007). L'utilisation d'un devis longitudinal s'avérerait également pertinent afin d'évaluer si les interventions basées sur la pleine conscience permettent de prévenir l'apparition ultérieure des troubles anxieux chez les enfants et les adolescents.

Références bibliographiques

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – 5th ed.* (DSM-5). Arlington, VA : American Psychiatric Association.
- BAER, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- BISHOP, S. R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N. D., CARMODY, J., ... DEVINS, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- BLACK, D. S. et FERNANDO, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/S10826-013-9784-4
- BRODERICK, P. C. (2013). Learning to BREATHE: *A mindfulness curriculum for adolescents*. Oakland, CA : New Harbinger.
- BRODERICK, P. C. et JENNINGS, P. A. (2013). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 136, 111-126.
- BRODERICK, P. C. et METZ, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
- BURKE, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144.
- DIONNE, F. (2009). Nouvelles avenues en thérapie comportementale et cognitive. *Psychologie Québec*, 26(6), 20-23.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D. et SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- FELVER, J. C., CELIS-DE HOYOS, C. E., TEZANOS, K. et SINGH, N. N. (2015). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-015-0389-4
- FELVER, J. C., DOERNER, E., JONES, J., KAYE, N. C. et MERRELL, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547.
- FERNANDO, R. (2013, mars). *Measuring the efficacy and sustainability of a mindfulness-based in-class intervention*. Communication présentée à la conférence Bridging the Hearts and Minds of Youth, San Diego, CA.
- FRANK, J. L., JENNINGS, P. A. et GREENBERG, M. T. (2013). Mindfulness-based intervention in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 205-210.
- GRECO, L. A., BARNETT, E. R., BLOMQUIST, K. K. et GEVERS, A. (2008). Acceptance, body image, and health in adolescence. Dans L. A. Greco et S. C. Hayes (dir.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (p. 187-214). Oakland, CA : New Harbinger.
- GRECO, L. A. et HAYES, S. C. (2008). *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide*. Oakland, CA : New Harbinger.
- HAYES, S. C., STROSAHL, K. D. et WILSON, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY : Guilford Press.
- HOFMANN, S. G., SAWYER, A. T., WITT, A. A. et OH, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169-183.
- HUPPERT, F. A. et JOHNSON, D. M. (2013). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.
- IZARD, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561-565.
- KABAT-ZINN, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY : Delacorte.
- KUYKEN, W., WEARE, K., UKOUMUNNE, O. C., VICARY, R., MOTTON, N., BURNETT, R., ... HUPPERT, F. (2013). Effectiveness of mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(6), 126-131.
- LEE, J., SEMPLE, R., ROSA, D. et MILLER, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 22(1), 15-28.

- LINEHAN, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY : Guilford Press.
- McLAUGHLIN, E. M. (2010). *The relationship between dispositional mindfulness and emotion regulation in children* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations (PQDT) (UMI 3412745).
- METZ, S. M., FRANK, J. L., REIBEL, D., CANTRELL, T., SANDERS, R. et BRODERICK, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- PARKER, A. E., KUPERSMIDT, J. B., MATHIS, E. T., SCULL, T. M. et SIMS, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204. doi: 10.1080/1754730X.2014.916497
- RAES, F., GRIFFITH, J. W., Van der GUCHT, K. et WILLIAMS, M. G. (2013). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-013-0202-1
- REID, E. G. (2009). *A mindfulness workbook for young children: A classroom feasibility trial* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations (PQDT).
- SANTANGELO WHITE, L. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(1), 45-56.
- SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G. et TEASDALE, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY : Guilford Press.
- SEMPLE, R. J. (2005). *Mindfulness-based cognitive therapy for children: A randomized group psychotherapy trial developed to enhance attention and reduce anxiety* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations (PQDT).
- SEMPLE, R. J. et LEE, J. (2011). *Mindfulness-based cognitive therapy for anxious children*. Oakland, CA : New Harbinger.
- SEMPLE, R. J., LEE, J., ROSA, D. et MILLER, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229.
- SEMPLE, R. J., REID, E. G. et MILLER, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19(4), 379-392.

- SHAUNDERS, D. (2015). Being mindful of mindfulness: Past, present, and future of mindfulness in child and adolescent psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(6), 437-439.
- TROY, A. S., SHALLERROSS, A. J., DAVIS, T. S. et MAUSS, I. B. (2013). History of mindfulness-based cognitive therapy is associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213-222.
- TURGEON, L. et PARENT, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 1 : Troubles intériorisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VAN DE WEIJER-BERGSMA, E., LANGENBERG, G., BRANDSMA, R., OORT, F. J. et BÖGELS, S. M. (2012). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*. doi: 10.1007/S12671-012-0171-9
- WHITE, S. L. (2010). *Reducing stress in school-aged girls: Mindful awareness for girls through yoga (MAGY)* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations (PQDT) (UMI 3404763).
- WISNER, B. L. (2008). *The impact of meditation as a cognitive-behavioral practice for alternative highschool students* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations (PQDT) (UMI 3341974).
- ZLOTNIK, J. L. (2007). Evidence-based practice and social work education: A view from Washington. *Research on Social Work Practice*, 17(5), 625-629.
- ZOOGMAN, S., GOLDBERG, S. B., HOYT, W. T. et MILLER, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4

Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs: apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER

Université de Lorraine, France

Jean-Baptiste LANFRANCHI

Université de Lorraine, France

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER

Université de Lorraine, France

Jean-Baptiste LANFRANCHI

Université de Lorraine, France

RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif d'identifier les domaines de vie de l'*Inventaire systémique de qualité de vie pour enfants* (ISQVE©) (Missotten, Étienne et Dupuis, 2007) les plus en mesure de rendre compte des tracas quotidiens à l'âge scolaire. Elle a également pour but de vérifier la valeur prédictive de ces tracas sur la santé psychologique des enfants, un an après une première évaluation. Dans cette perspective, 106 enfants scolarisés en milieu scolaire régulier, âgés de 8 à 12 ans, ont répondu à deux questionnaires : l'ISQVE© et le CDI. Tous ont été rencontrés lors de deux entretiens menés à un an d'intervalle (T1 et T2). Les analyses, menées avec l'approche PLS-PM, ont permis de retenir à chaque entretien sept domaines de vie perçus comme difficiles d'accès par les enfants sur les 20 domaines de vie évalués à l'aide de l'ISQVE©. Ces analyses ont également permis de montrer l'effet prédictif de certaines difficultés ressenties sur un intervalle d'un an. De même, ces difficultés perçues ont permis de prédire des symptômes dépressifs de manière immédiate (sur une même période d'évaluation), mais pas sur un intervalle d'un an. La discussion

porte sur l'intérêt et l'importance d'examiner plus attentivement les domaines de vie perçus comme difficiles d'accès par les enfants d'âge scolaire afin de prévenir les risques de symptômes dépressifs.

ABSTRACT

Connections between the problems of everyday life at school age and depressive symptoms: contributions of CQLSI© scales

Fabienne LEMÉTAYER
University of Lorraine, France

Jean-Baptiste LANFRANCHI
University of Lorraine, France

This study aims to identify the areas of life in the “*Child Quality of Life Systemic Inventory*” (CQLSI©) (Missotten, Etienne and Dupuis, 2007) most able to report on the problems of daily life at school age. It also aims to verify the predictive value of these problems on the psychological health of children, one year after a first assessment. From this perspective, 106 students in regular schools, aged 8 to 12, answered two questionnaires: the CQLSI© and the CDI. All were met during two interviews a year apart (T1 and T2). The analyses, conducted with the PLS-PM approach, allowed us to focus on seven areas of life in each interview that students perceive as difficult to access, out of the 20 areas of life evaluated in the CQLSI©. These analyses also showed the predictive effect of some problems experienced over a one-year interval. Similarly, these perceived difficulties allowed the prediction of depressive symptoms immediately (in the same assessment period), but not over a one-year interval. The discussion focuses on the interest and importance of more closely examining the areas of life perceived as difficult to access by school-age children to prevent the risk of depressive symptoms.

RESUMEN

Relaciones entre las preocupaciones de la vida cotidiana, la edad escolar y los síntomas depresivos: aportes de las escalas ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER
Universidad de la Lorena, Francia

Jean-Baptiste LANFRANCHI
Universidad de la Lorena, Francia

El presente estudio tiene como objetivo identificar los sectores de la vida del « *Inventaire Systémique de Qualité de Vie pour Enfants* » (ISQVE©) (Missotten, Etienne y Dupuis, 2007), el más apto para informarnos sobre las preocupaciones cotidianas propias a la edad escolar. Dicho inventario tiene asimismo el objetivo de verificar el valor predictivo de dichas preocupaciones sobre la salud psicológica de los niños, un año después de la primera evaluación. Desde esta perspectiva, 106 niños escolarizados en un medio escolar regular, de 8 a 12 años, respondieron a dos cuestionarios: el ISQVE© y el CDI. Todos fueron entrevistados dos veces, con un año de intervalo (T1 y T2). Los análisis, realizados desde la perspectiva PLS-PM, permitieron conservar, en cada entrevista, siete sectores de vida evaluados gracias al ISQVE©. Dichos análisis permitieron asimismo mostrar el efecto de predicción de ciertas dificultades experimentadas durante el intervalo de un año. Así mismo, las dificultades percibidas permitieron predecir los síntomas depresivos de manera inmediata (durante el mismo periodo de evaluación), pero no al interior del intervalo de un año. La discusión presenta el interés y la importancia de examinar con más cuidado los sectores de vida percibidos como difíciles de acceso para los niños de edad escolar con el fin de prevenir los riesgos de síntomas depresivos.

Introduction

La nature et l'influence des tracas quotidiens sur l'émergence des symptômes dépressifs à l'âge scolaire sont encore aujourd'hui peu étudiées. Cela tient sans doute à ce que généralement les tracas qui rythment la vie quotidienne paraissent relativement peu importants en comparaison des événements de vie majeurs (McLean, 1976; Courtois, Réveillère, Paüs, Berton et Jouint, 2007). Pourtant, ces tracas « mineurs » sont beaucoup plus fréquents que les événements de vie majeurs (Aldwin, 2007). Ce seraient d'ailleurs leur fréquence et leur intensité qui provoqueraient tensions, contrariétés, frustrations, irritations multiples, etc. (Dumont, 2000; Guillet et Harmand, 2006; Kanner, Coyne, Scheafer et Lazarus, 1981; Kanner, Feldman, Weinberger et

Ford, 1987; Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997), jusqu'à susciter dans certains cas un état de stress chronique (anxiété chronique, dépression, troubles somatiques) décrit dans la littérature comme susceptible d'être plus délétère encore que les événements de vie majeurs (Guillet et Harmand, 2006; Lazarus, 1984; Réveillère et Courtois, 2007). L'importance de l'impact d'un événement de la vie quotidienne (tracas mineurs) ne dépend donc pas de la réalité objective de cet événement, mais de la valeur symbolique que l'individu y accorde ainsi que des capacités perçues à y faire face au moment où il survient (Kanner *et al.*, 1981, 1987; Plancherel, 2001). Ainsi, plus l'individu a le sentiment d'être démuné et sans aucun contrôle ni espoir de modification face à ces sollicitations quotidiennes, plus sa détresse est intense (Réveillère et Courtois, 2007). Bon nombre de chercheurs tendent à confirmer le caractère prédictif des tracas quotidiens dans l'évolution défavorable de la santé psychologique des individus (Boekaerts, 1996; Compas, 1987; Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen et Wadsworth *et al.*, 2001; Courtois *et al.*, 2007; Dumont, Tarabulsy, Gagnon, Tessier et Provost, 1998; Kanner *et al.*, 1981, 1987; Lazarus, 1984; Perrudet-Badoux, 1987; Plancherel *et al.*, 1997).

Comme chez la population adulte, les situations stressantes et les tracas quotidiens ne manquent pas à l'âge scolaire (Plancherel, 2001). Chaque jour, les enfants sont en effet soumis à des situations auxquelles ils doivent faire face, que ce soit à la maison ou à l'école. Ces situations n'entraînent cependant pas nécessairement un état de stress. Toutefois, dans certains cas, un stress mineur peut jouer un rôle positif, en renforçant les capacités d'adaptation de l'enfant. Dans d'autres cas, ce stress peut se révéler difficile à gérer et devenir chronique par répétition. Il est alors susceptible d'impacter leur santé physiologique (Carter, Garber, Ciesla et Cole, 2006; Compas, Malcarne et Fondacaro, 1988) ou psychologique (Wagner, Compas et Howell, 1988) et de s'exprimer par des comportements variés, comme des manifestations anxieuses le plus souvent associées à la vie scolaire (Plancherel *et al.*, 1997, 2000; Réveillère et Courtois, 2007), comme des troubles du sommeil, des maux de tête (Strine, Okoro, McGuire et Balluz, 2006; White et Farrell, 2005), des douleurs abdominales (Thomsen *et al.*, 2002; White et Farrell, 2005), un absentéisme scolaire (Strine *et al.*, 2006), une suralimentation (Jenkins, Rew et Sternglanz, 2005), de la fatigue, de la nervosité, de la tristesse, etc. Pourtant, les adultes ont généralement tendance à minimiser l'importance et l'impact de ces tracas quotidiens qui se répètent de façon insidieuse, alors que s'ils ne sont pas reconnus ni désamorcés à temps ils peuvent générer de véritables symptômes dépressifs. Parmi les tracas quotidiens auxquels les enfants d'âge scolaire sont régulièrement confrontés, on trouve les devoirs, la pression des pairs, les railleries, les résultats scolaires (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003; Luthar, 2003; Ryan-Wenger, Sharrer et Campbell, 2005; Sharrer et Ryan-Wenger, 2002; Skybo et Buck, 2007), la pression parentale perçue (Luthar, 2003), etc. Un seul de ces événements de vie ne peut être considéré comme un tracas en soi, mais leur accumulation peut avoir un impact important sur le bien-être psychologique et physiologique de l'enfant (Byrne, Thomas, Burchell, Olive et Mirabito, 2011). Plusieurs échelles d'évaluation des tracas quotidiens à la préadolescence existent déjà, comme l'*Adolescent Hassles Inventory* (Bobo, Gilchrist, Snow et Schinke,

1986), la Daily Hassles Scale-R (Holm et Holroyd, 1992) ou, encore, la *Children Hassles Scale* (Kanner, Feldman, Weinberger et Ford, 1987). Il existe également une échelle en langue française, inspirée du questionnaire américain de Bobo, Gilchrist, Snow et Schinke (1986) et validée en Suisse par Plancherel et ses collaborateurs (1997).

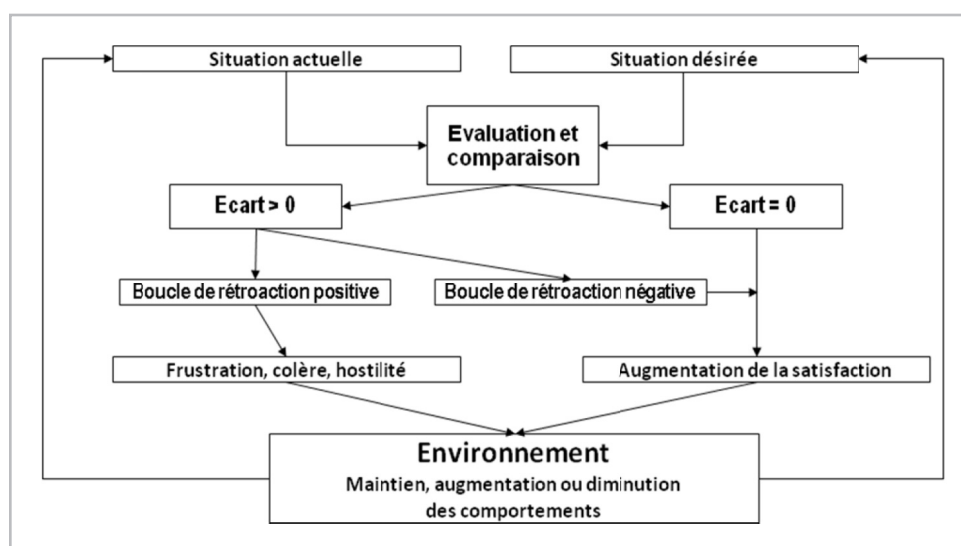
Dans la présente étude, nous avons choisi d'examiner une nouvelle voie pour rendre compte de la nature et de l'influence des tracas quotidiens à l'âge scolaire. Nous avons en effet examiné la notion de tracas quotidiens à travers la notion de difficultés d'atteinte d'un but important pour l'enfant dans les principaux domaines de sa vie courante et l'impact de ces difficultés sur les symptômes dépressifs. Par difficultés d'atteinte d'un but important par l'enfant, il faut comprendre que l'enfant exprime que ce qu'il vit par rapport à un domaine de vie particulier diffère de ce qu'il souhaiterait réellement vivre. En outre, s'il a le sentiment de s'éloigner de cet objectif de vie, alors même qu'il lui accorde de l'importance, il n'est pas improbable que l'enfant ressente des affects négatifs allant jusqu'aux symptômes dépressifs.

Classiquement, l'approche des buts personnels postule que la poursuite de buts de vie contribue à un haut niveau de bien-être psychologique (Emmons, 1996). À l'inverse, la poursuite des buts est susceptible de provoquer des affects négatifs, quand l'écart entre les buts valorisés et leurs réalisations est trop grand. Dans ce cas, le faible niveau de bien-être subjectif ou le haut niveau de souffrance dépressive ne semblent pas liés au manque d'implication dans la poursuite des buts personnels, mais aux difficultés pour les accomplir (Lecci, Karoly, Ruehlman et Lanyon, 1996). De fait, si l'on veut comprendre les relations entre poursuite de buts et symptômes dépressifs, il convient de tenir compte de l'évaluation de la probabilité d'atteindre ces buts ainsi que de leur distance temporelle (estimation par l'individu de l'accès aux buts à court, moyen ou long terme).

S'agissant de l'évaluation des difficultés d'atteinte des buts personnels des enfants d'âge scolaire, et des liens possibles entre ces difficultés et les symptômes dépressifs, nous avons choisi de recourir à l'*Inventaire systémique de qualité de vie pour enfants* (ISQV-E©, Missotten, Étienne et Dupuis, 2007), en raison notamment de la possibilité qu'offre cet instrument d'examiner simultanément des processus cognitifs et affectifs, en plus des contenus relatifs à la qualité de vie. De manière concrète, cet instrument permet de mesurer l'écart entre la perception qu'ont les enfants de leur situation actuelle (leur état) et la situation désirée par eux (leurs buts personnels), pour chacun des 20 domaines de vie évalués, en se référant chaque fois à une situation idéale (point du repère matérialisé par un soleil sur le support d'évaluation). Cet *écart* est ensuite pondéré par l'importance donnée à chaque domaine de vie et par la situation dynamique de rapprochement ou d'éloignement par rapport aux buts. Le modèle théorique sous-jacent à l'ISQV-E© est celui proposé par Dupuis, Taillefer, Rivard, Roberge et St-Jean (2001) (voir la figure 1). Ce modèle se propose d'expliquer les raisons du bien-être ou de l'émergence des symptômes dépressifs de l'individu concrètement engagé dans la réalisation de ses buts de vie. Le bien-être ou les symptômes dépressifs dépendent essentiellement de la comparaison entre une situation actuelle et une situation désirée. Ainsi, lorsqu'il n'existe pas d'écart entre ces deux situations (écart = 0), cela signifie que ce que la personne

vit correspond à ce qu'elle désire (*le but*). En revanche, lorsqu'il existe un écart (écart > 0), deux situations sont possibles : la boucle de rétroaction *négative* et la *positive*. Dans la négative, chaque comportement posé fait que la personne sent qu'elle se rapproche de ses objectifs; il y a donc satisfaction. À l'inverse, dans la boucle de rétroaction positive, les comportements posés font en sorte que la personne sent qu'elle s'éloigne de ses objectifs. Ce type de boucle renvoie à une qualité de vie détériorée, susceptible d'impliquer de la frustration ou de la colère de la personne, voire des manifestations dépressives.

Figure 1. **Modèle théorique de l'ISQV®** - Dupuis, Taillefer, Rivard, Roberge & St-Jean (2001)



Outre l'influence de cet écart perçu entre état et but, les tensions ou les insatisfactions ressenties dépendront aussi de la vitesse de réalisation du but et de l'importance de celui-ci pour l'individu. De la sorte, c'est le score Écart pondéré (EP) qui renseigne sur la difficulté d'atteinte des buts personnels. Le score EP correspond à la distance entre l'état (situation actuelle de l'enfant) et le but (situation désirée de l'enfant) par domaine de vie, pondérée par la vitesse, soit d'amélioration, soit de détérioration, de chaque domaine évalué et la priorité de ce domaine. Ainsi, le score EP traduit un écart (état - but), modéré par la vitesse et la priorité :

$$EP = (\text{état} - \text{but}) \times \text{vitesse} \times \text{priorité}$$

Dans cette perspective d'analyse, notre étude poursuit un double objectif. Le premier vise à identifier les domaines de vie de l'ISQV-E® les plus en mesure de rendre compte des stressors de la vie quotidienne à l'âge scolaire. Le deuxième objectif cherche à vérifier la valeur prédictive de ces stressors sur la santé psychologique, à un an d'intervalle.

Méthode

Participants et participants

L'étude a porté sur un échantillon de 106 enfants (41,5 % de garçons et 58,5 % de filles) scolarisés en milieu scolaire régulier dans la région lorraine (située dans le nord-est de la France). Tous ont été rencontrés à deux reprises lors d'entretiens menés à un an d'intervalle. Lors du premier entretien, l'âge médian des enfants était de 10 ans (Q1 = 9 ans; Q3 = 11 ans). Aucun d'eux ne présentait de problèmes de santé ni de difficultés familiales graves au moment des deux entretiens effectués (en accord avec les directions des établissements scolaires, les classes où un enfant était, ou avait récemment été, confronté à une maladie grave, cancer par exemple, ou par un décès récent d'un proche n'étaient pas concernées par l'étude). Quant aux professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents, elles se distribuaient de la manière suivante : artisans, commerçants, chefs d'entreprise (6,60 %); cadres et professions intellectuelles supérieures (17,92 %); professions intermédiaires (25,47 %); employés (25,47 %); ouvriers (15,09 %); profession inconnue (8,49 %) (catégorisation issue de la classification en huit classes; INSEE, 2003). Enfin, tous les enfants de cette étude ont répondu volontairement, avec l'accord de leurs parents (signature d'un consentement éclairé), à différents questionnaires.

Mesures autorapportées

Deux mesures ont été effectuées, mesurant respectivement la qualité de vie et les symptômes dépressifs.

L'Inventaire systémique de qualité de vie pour enfants (ISQV-E© – Missotten, Étienne et Dupuis, 2007) mesure la qualité de vie à l'âge scolaire (8-12 ans). Ce questionnaire porte sur vingt domaines de vie : *Sommeil, Alimentation, Douleur physique, Santé, Vêtements, Apparence physique, Chambre, Grands-parents, Mère, Père, Fratrie, Amis, Comment mes amis parlent de moi, École, Résultats scolaires, Sport, Activités non sportives, Autonomie, Obéissance à l'autorité et Tolérance à la frustration*. Chacun de ces domaines est soumis à quatre évaluations de la part de l'enfant (voir la figure 2) : 1) mesure de l'état (*situation actuelle*) sur le cadran à partir d'un point de référence positif matérialisé par une émoticône souriante et un soleil. L'enfant positionne sa perception actuelle du domaine de vie qu'il est en train d'évaluer (voir Planche 1 – flèche pleine); 2) mesure du but (*situation désirée*) sur le cadran à partir du même point de référence. L'enfant positionne ici la situation qu'il aimerait vivre par rapport à ce même domaine de vie (voir Planche 1 – flèche en pointillé); 3) mesure de la perception de la situation désirée en termes de rapprochement ou d'éloignement (voir Planche 2 – échelle graduelle en 4 points, allant du piéton pour exprimer la lenteur du processus à l'avion pour en illustrer la vitesse de rapprochement ou d'éloignement); et, enfin, 4) mesure de la priorité. L'enfant évalue l'importance qu'il accorde au domaine de vie évalué (voir Planche 3 – échelle graduelle en 7 points, allant d'essentiel à inutile).

Figure2. Différentes étapes de l'ISQV-E®

MINIMUM
- pire situation possible.
- être totalement malheureux(se) dans le domaine. Tout peut aller mieux.

MAXIMUM
- situation idéale, parfait.
- être parfaitement heureux(se) dans le domaine. Rien ne peut aller mieux.

Par rapport à la situation idéale,

Je m'en rapproche et ça va de mieux en mieux. **OU** Je m'en éloigne et ça va de plus en plus mal. **OU** Il n'y a rien qui change.

Ce domaine de vie est :

Essentiel Très important Important Moyennement important Peu important Sans importance Inutile

Les propriétés psychométriques de l'ISQV-E® sont satisfaisantes ($\alpha = 0,86$ pour le score État pour les 20 domaines; 0,92 pour le score But pour les 20 domaines; 0,71 pour le score Écart pour les 20 domaines; Étienne, Dupuis, Spitz, Lemétayer et Missotten, 2010).

Le *Child Depression Inventory* (CDI; Kovacs, 1985, 1992; traduction française de Mack et Moor, 1982a, cité par Bouvard, 2008) évalue la présence et l'intensité des symptômes dépressifs des enfants âgés de 8 à 17 ans. Le questionnaire comprend 27 items ($\alpha = 0,70$), correspondant chacun à trois niveaux de sévérité de symptômes spécifiques de la dépression (0 – neutre à 2 – sévérité maximale). Certains items sont à inverser. Le score total est obtenu par la somme des différents items, et varie de 0 à 54. Plus le score est élevé, plus l'état dépressif est sévère. Le seuil critique au CDI correspond à un score supérieur à 19, mais il peut être abaissé à un score supérieur à 13 chez les enfants à risque de dépression (Kovacs, 1985, 1992; Matthey et Petrovski, 2002).

Procédure

L'étude s'est déroulée au sein des établissements scolaires, en dehors des heures de cours (durant les heures de permanence, les récréations après la pause déjeuner ou en fin d'après-midi après les heures de cours) et en présence de deux membres de

l'équipe de recherche. Le plus strict anonymat était garanti aux enfants et à leur famille. Pour pouvoir mener cette étude, nous avons obtenu l'accord de l'Inspection académique, des chefs d'établissement, mais également celui des parents, qui ont été informés de la tenue de l'étude par une lettre que leur a transmise l'enseignant référent des enfants, accompagnée d'un formulaire de consentement éclairé. Sur environ deux cents courriers envoyés, cent six familles ont répondu positivement, en retournant le formulaire de consentement éclairé aux enseignants référents.

Les critères d'inclusion des enfants à l'étude étaient les suivants : être exempts de problèmes majeurs familiaux, de santé ou de handicap, posséder une bonne maîtrise de la langue française, démontrer une bonne maîtrise de la lecture et avoir retourné le consentement éclairé signé des deux parents.

Les enfants de cette étude ont été rencontrés à deux reprises, et à un an d'intervalle. Ces rencontres ont eu lieu sous forme d'entretiens durant 30 à 45 minutes environ, en face à face avec chacun des enfants, ce qui permettait d'échanger avec l'enfant à sa demande sur certains domaines de vie ou à la demande des membres de l'équipe de recherche lorsque les réponses apportées révélaient une souffrance réelle.

Analyse des données

L'approche PLS-PM (*Partial Least Squares Path Modeling*; Tennenhaus, Vinzi, Chatelin et Lauro, 2005) est une modélisation en équations structurales (*Structural Equation Modeling ou SEM*) qui permet d'étudier les liens de prédiction entre des variables latentes exogènes (facteurs d'influence sans antécédent) et endogènes (facteurs subissant au moins une influence) à l'intérieur d'un système de variables, construit *a priori* par le chercheur, en modélisant les données à l'aide d'une succession de régressions simples et multiples. Dans ce modèle, une variable latente (VL) est une variable inobservable (ou un construit) décrite indirectement par un bloc de variables observables, appelées variables manifestes (VM) ou indicateurs. Cette technique statistique a pour but de maximiser, d'une part, la variance expliquée de chaque lot d'indicateurs par les variables latentes auxquelles ils sont connectés et, d'autre part, d'avoir la meilleure explication possible (en termes de variance expliquée) des variables latentes endogènes (Hair, Hult, Ringle et Sarstedt, 2014). L'approche PLS a aussi l'avantage de pouvoir calculer directement les scores des variables latentes et d'être robuste pour de petits échantillons. Enfin, lorsque l'on construit un modèle, il existe deux manières de lier les indicateurs à leurs variables latentes. Premièrement, les liens réflexifs supposent que chaque variable manifeste reflète sa variable latente par une régression simple (technique de l'analyse en composantes principales – ACP) : ce sont des variables latentes réflexives. Deuxièmement, les liens formatifs supposent que chaque variable latente est générée par ses propres variables manifestes; la variable latente est ainsi une combinaison linéaire de ses propres variables manifestes, formée par régression multiple : on parlera de variable latente formative ou d'index.

Construction d'un index de difficultés d'atteinte des buts valorisés

C'est dans ce dernier type de lien que se situe l'analyse des données de cette étude. Les difficultés d'atteinte de buts valorisés par l'enfant ne sont pas forcément dépendantes les unes des autres et peuvent contribuer de manière très différente à l'expression des symptômes dépressifs des enfants. L'accumulation pondérée de certaines de ces difficultés perçues dans les 20 domaines de vie peut alors former un *index* de difficultés d'atteinte des buts valorisés par l'enfant (mesuré ici par l'écart pondéré – EP, tel que l'ont suggéré Dupuis *et al.*, 2001; voir plus haut), susceptible de prédire le niveau de symptôme dépressif des enfants. Afin de calculer les pondérations de chaque VM relative aux domaines de vie à cet index, l'effet de l'EP a été étudié sur deux scores de variables manifestes: les scores de dépression des enfants de l'échantillon au T1 (CDI 1) et au T2 (CDI 2).

Résultats

Avant de présenter les liens entre les difficultés d'atteinte des buts valorisés par l'enfant et les symptômes dépressifs, il convient d'examiner les données obtenues aux questionnaires de souffrance dépressive (CDI) et de qualité de vie (ISQVE©). L'ensemble des analyses a été réalisé avec le logiciel *XLStat* (Addinsoft, version 2011.2.05).

Scores de symptômes dépressifs

Comme rappelé dans le tableau qui suit, le seuil critique au CDI correspond à un score supérieur à 19, qui peut être abaissé à un score supérieur à 13 chez les enfants à risque de dépression (Kovacs, 1985, 1992; Matthey et Petrovski, 2002). Dans cette étude, les enfants ne présentent pas tous un état dépressif au T1 et au T2 (scores < 19). Les résultats indiquent en effet que 29,3 % (T1) et 21,7 % (T2) des enfants expriment des symptômes dépressifs plus élevés que leurs pairs en âge (score > 13), parmi lesquels 9,4 % (T1 et T2) affichent un score supérieur à 19 (seuil critique selon Kovacs, 1985, 1992).

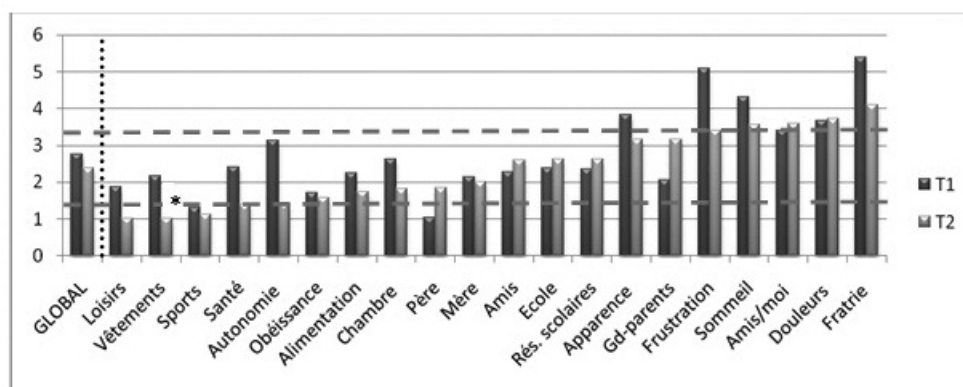
Tableau1. **Scores des symptômes dépressifs (CDI)**

		Échantillon (N = 106)				Test-T
		T1		T2		
		M	σ	M	σ	
CDI	Score moyen	10,93	5,50	10,06	5,54	ns
	Score < 13	n = 75		n = 83		
Seuil vigilance > 13 (Kovacs, 1985, 1992; Matthey et Petrovski, 2002)	Score > 14 à < 18	n = 21		n = 13		
Seuil critique ³ 19 (Kovacs, 1985, 1992)	Score > 19	n = 10		n = 10		

Scores de qualité de vie

Concernant les scores de qualité de vie mesurés à l'aide de l'ISQVE©, les résultats montrent que la qualité de vie des enfants de cette étude est moyennement satisfaisante au T1 et au T2 (scores compris entre 1,60 et 3,25) (voir la figure 3). Seul le domaine *Vêtements* apparaît significativement plus satisfaisant au T2 $t(104) = 2,19$, $p < 0,03$. Concernant les domaines de vie dégradés (scores supérieurs à 3,26), cinq domaines se distinguent plus particulièrement au T1 (*Douleurs*, *Apparence physique*, *Sommeil*, *Frustration* et *Fratrie*) et quatre domaines au T2 (*Sommeil*, *Comment mes amis parlent de moi*, *Douleurs* et *Fratrie*).

Figure 3. **Profils ISQV-E© - Scores Écart pondéré [(État-But)xVxP]**



Notes : Test de significativité calculé à l'aide du *t* de Student * $<0,05$; Score proche de 0 = Qualité de Vie ↗
 QV satisfaisante = 0 à 1,59 ; QV peu satisfaisante = 1,60 à 3,25 ; QV insatisfaisante = 3,26 à 10,18

Rappelons que les difficultés d'atteinte de buts valorisés par les enfants ne sont pas nécessairement dépendantes les unes des autres et peuvent contribuer de manière très différente aux symptômes dépressifs des enfants. Par ailleurs, il n'est pas certain que ce sont les domaines les plus détériorés, tels qu'ils sont exprimés dans ce graphique, qui impactent le plus les symptômes dépressifs des enfants de cette étude au T1 comme au T2. C'est dans cette perspective d'analyse que se situent les analyses multivariées menées ci-après.

Études des liens entre les difficultés d'atteinte des buts valorisés par l'enfant et les symptômes dépressifs

Différents niveaux d'analyse ont été testés afin d'examiner, à un an d'intervalle (T1 et T2), la nature des liens entre les difficultés d'atteinte des buts valorisés par l'enfant et les symptômes dépressifs.

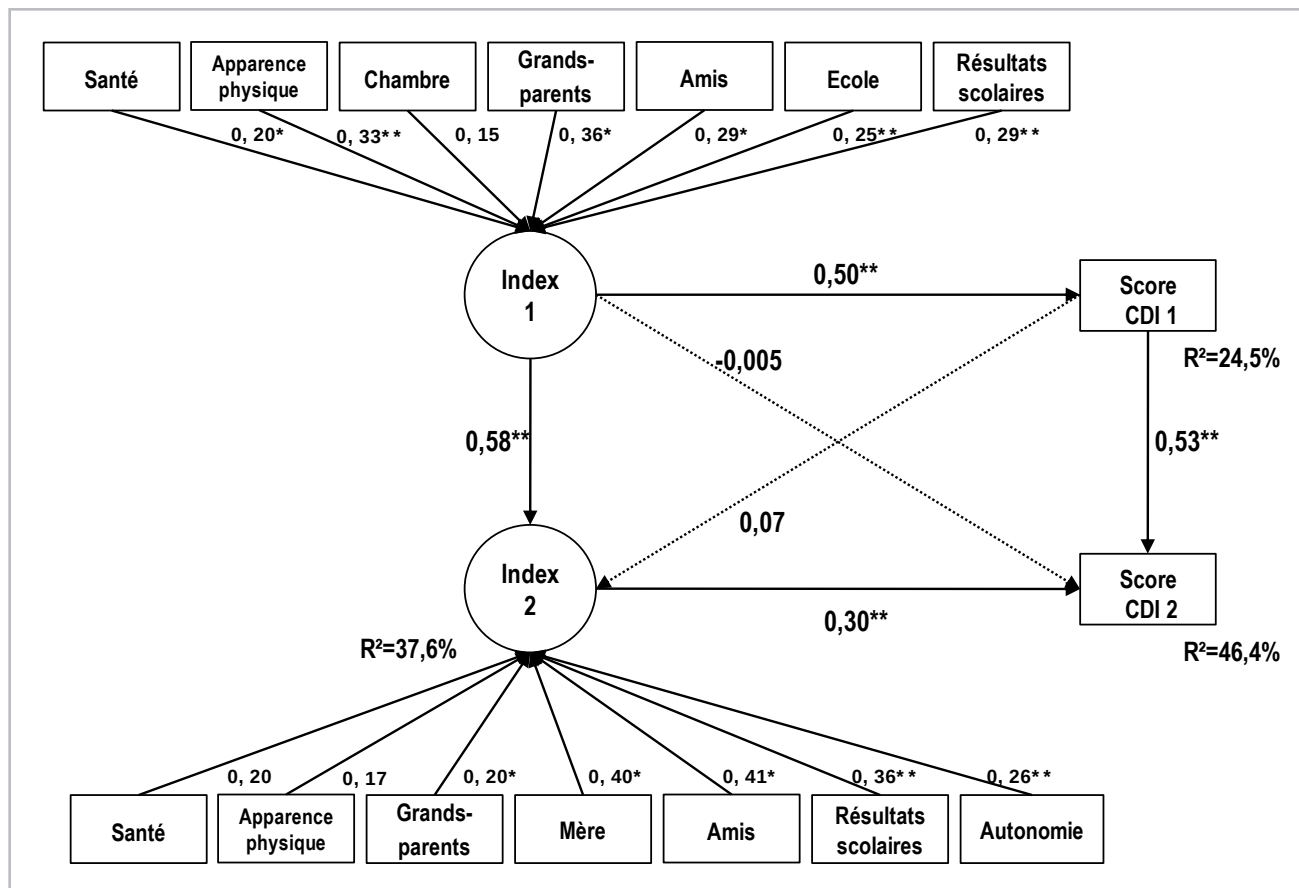
Un premier niveau d'analyse a tout d'abord cherché à mettre au jour les domaines de vie susceptibles de constituer l'*index 1* de difficultés d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T1, susceptible d'avoir la meilleure influence possible sur les symptômes dépressifs au T1 ainsi qu'au T2.

Ce premier niveau d'analyse montre que l'*index 1* prend en compte seul 24,8 % de la variance des scores des symptômes dépressifs au T1 (CDI 1) et 18,2 % de la variance des scores des symptômes dépressifs au T2 (CDI 2). Sept domaines de vie sur vingt retenus forment cet *index 1* : *Santé, Apparence physique, Chambre, Grands-parents, Amis, École* et *Résultats scolaires*. Le choix de ces sept domaines s'est fait en fonction de la contribution de chaque VM à l'*index 1* et de leur capacité de prédiction des scores de dépression au T1 et au T2 mis à jour par le calcul du VIP (*variable importance in projection*; Chong et Jun, 2005; Tenenhaus, 1998). Nous avons ainsi retenu les VM dont le VIP était supérieur à 1 (Chong et Jun, 2005).

Puis, à un deuxième niveau d'analyse, nous avons construit l'*index 2*, issu des difficultés d'atteinte des buts au T2 ressenties par les enfants, qui soit le plus prédictif des symptômes dépressifs au T2 en tenant compte de l'influence de l'*index 1*. Sept nouveaux domaines de vie sur vingt ont été retenus pour former l'*index 2* (VIP > 1) : *Santé, Apparence physique, Grands-parents, Mère, Amis, Résultats scolaires* et *Autonomie*. Les domaines de vie n'ont pas été fixés de manière identique entre T1 et T2 du fait que notre modèle est exploratoire. Nous avons donc laissé varier les domaines de vie en jeu dans la compréhension des symptômes dépressifs sans aucune hypothèse *a priori* sur les indicateurs constitutifs de ces deux index.

Au troisième et dernier niveau d'analyse, nous avons cherché à identifier les liens les plus prédictifs des symptômes dépressifs, d'une part à partir de l'*index 1* au temps T1 et, d'autre part, à partir de l'*index 1* et de l'*index 2* pour le temps T2. Dans le même temps, nous nous sommes intéressés à l'effet réciproque des symptômes dépressifs au T1 sur les difficultés d'atteinte des buts valorisés au T2 (*index 2*) (voir la figure 4). L'approche par modélisation PLS ne fournissant pas d'indice global d'ajustement du modèle, ce sont les coefficients de régression testés par *bootstrapping* sur 1 000 échantillons et l'importance du pourcentage de variance expliquée des variables endogènes ($R^2 > 20\%$ traduisant un effet important des prédicteurs; Rouanet et Corroyer, 1994) qui constituent nos critères d'appréciation de celui-ci.

Figure 4. **Modèle structural complet des liens entre les index 1 et 2 et l'évaluation de la souffrance dépressive au T1 et au T2**



Notes : Test de significativité calculé à l'aide du t de Student avec erreur type issue d'un Bootstrapping (n=1000 échantillons), lecture du ddl à n-1 ; * < .05, ** < .01.

Ainsi en considérant ces trois prédicteurs (CDI1, *index 1* et 2) des symptômes dépressifs au T2 (CDI 2), on observe une prise en compte cumulée de 46,4 % de la variance expliquée de cette dernière. La difficulté d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T2 (*index 2*) est également bien expliquée dans ce modèle par l'*index 1* (37,6 % de la variance expliquée), de même que pour des symptômes dépressifs au T1 par ce même *index 1* ($R^2 = 24,5\%$).

Mais ce troisième niveau d'analyse révèle surtout que la difficulté d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T1 (*index 1*) n'agit pas directement sur les scores de dépression au T2 (CDI 2). En effet, lorsque les scores de dépression au T1 (CDI 1) sont pris en compte dans l'analyse, il n'existe pas de lien significatif entre l'*index 1* et le CDI 2 ($b = -0,005$; $t(999) = -0,05$; ns). Ce qui signifie que la prédiction des symptômes dépressifs au T2 (CDI 2) dépend essentiellement de la difficulté d'atteinte des buts

valorisés par les enfants au T2 (*index 2*; $b = 0,30$; $t(999) = 2,62$; $p < 0,01$) et du niveau des symptômes dépressifs exprimés au T1 (CDI 1; $b = 0,53$; $t(999) = 6,02$; $p < 0,01$). On pourra néanmoins noter qu'il existe un effet indirect significatif de cette difficulté d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T1 (*index 1*) sur CDI2, mais à travers l'alimentation des difficultés au T2 ($b_{\text{effet indirect}} = b_{\text{index1-index2}} \times b_{\text{index2-CDI2}} = 0,58 \times 0,30 = 0,17$; $t(999) = 2,79$; $p < 0,01$).

Enfin, si la difficulté d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T2 (*index 2*) reste sous la dépendance de la difficulté d'atteinte des buts valorisés par les enfants au T1 (*index 1*; $b = 0,58$; $t(999) = 5,30$; $p < 0,01$), elle se révèle, par contre, totalement indépendante du niveau de manifestations dépressives exprimées au T1 (CDI1; $b = 0,07$; $t(999) = 0,68$; ns).

Discussion

Cette étude avait pour objectif d'identifier les domaines de vie de l'ISQV-E® les plus à même de rendre compte des tracas quotidiens à l'âge scolaire. Elle avait également pour but de vérifier la valeur prédictive de ces tracas sur la santé psychologique (symptômes dépressifs) des enfants, un an après une première évaluation.

L'approche PLS a tout d'abord permis de retenir, parmi les 20 domaines de vie évalués à l'aide de l'ISQV-E®, sept domaines perçus comme difficiles d'accès par les enfants de cette étude à chaque entretien, dont cinq domaines communs aux deux entretiens : *Santé*, *Apparence physique*, *Grands-parents*, *Amis* et *Résultats scolaires*. Parmi ces tracas, les difficultés liées à la vie scolaire sont certes mentionnées à travers les relations avec les *Amis* et les *Résultats scolaires*, mais elles ne représentent pas les seules préoccupations des enfants d'âge scolaire. D'autres domaines de vie, comme les relations avec les *Grands-parents* (et plus exactement l'absence de ce type de relations), l'*Apparence physique* ou encore la *Santé* préoccupent également les enfants de cette étude. Concernant l'absence de relations avec les *Grands-parents*, si au cours des entretiens les enfants ont parfois évoqué l'éloignement géographique, ils ont aussi fait état de leurs difficultés à rester en lien avec leurs aïeux en raison d'une recomposition familiale ou, plus fréquemment encore, de mésententes entre parents et grands-parents. Ce faisant, les difficultés exprimées par les enfants de cette étude rejoignent l'inquiétude perçue par les grands-parents d'aujourd'hui quant à leur place et à leur rôle auprès de leurs petits-enfants (Billé, 2002, 2007), que Péricone (2013) résume comme suit : être des grands-parents parfaits, c'est être... « *présents et efficaces quand on a besoin d'eux et discrets, voire invisibles, le reste du temps* » (Péricone, 2013, p. 85).

Au sujet de l'*Apparence physique*, les enfants de cette étude ont très rarement évoqué dans les entretiens l'existence de moqueries ou de quolibets de la part de leurs camarades pour expliquer leurs difficultés sur ce plan, ni décrit explicitement cette préoccupation comme une violence morale subie de leurs pairs, alors même que les railleries liées à l'apparence sont généralement observées en fin de primaire et au collège (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Par contre, ils ont semblé

plus préoccupés par leur propre apparence physique subjective, notamment au sujet de leur poids, de leur taille, de la couleur ou du type de leurs cheveux, etc., se déclarant pour la plupart insatisfaits de l'image qu'ils projettent. Confortant ainsi l'idée que, pour bon nombre d'enfants d'âge scolaire, la construction de soi se révèle déjà très sensible aux normes sociales d'attrance physique, affectant subtilement ou explicitement leur perception de leur propre image corporelle (Clay, Vignoles et Dittmar, 2005; Dittmar, Halliwell, et Ive, 2006). Pour ce qui est à présent du domaine de vie lié à la Santé, il a été décrit comme dégradé par les enfants de l'étude, sans que ces derniers puissent pour autant rendre compte de la nature et des raisons de ces problèmes de santé. Rappelons que, conformément aux critères d'inclusion retenus pour cette étude, aucun des enfants inclus dans cette étude n'avait eu ni ne vivait l'expérience d'une maladie grave ou chronique et que, par ailleurs, aucune épidémie saisonnière (de type grippe ou gastro-entérite...) ne sévissait au moment des deux entretiens. Précisons aussi qu'en même temps que l'on formule l'énoncé *parfois tout va bien, parfois il m'arrive d'être malade*, on montre une planche de dessin où un enfant est alité avec un thermomètre en bouche, en présence d'un matériel médical (ordonnance, stéthoscope, gélules, flacon). Ce qui signifie que le domaine de vie *Santé* n'est pas assimilé ici aux symptômes dépressifs. Par ailleurs, un autre domaine de vie mesure la douleur physique (à l'aide d'une planche sur laquelle figure le dessin d'un enfant assis au genou écorché, un autre se tenant le bras, etc.), écartant l'ambiguïté entre douleur et santé. Cette inquiétude concernant les problèmes de santé exprimés par les enfants de cette étude soulève par conséquent deux questions : Les enfants ont-ils surévalué leurs problèmes réels de santé ? Ou bien ont-ils révélé leur crainte d'être confrontés à ce risque ? Ces données portent d'autant plus à s'interroger que la dernière enquête internationale sur la santé des jeunes (Currie *et al.*, 2012), menée auprès de 39 pays d'Europe et d'Amérique du Nord, avance qu'ils se perçoivent comme étant en bonne santé.

Notons enfin que l'approche exploratoire caractéristique de l'approche PLS a également fait ressortir de nouveaux domaines de vie lors du deuxième entretien (mené à un an d'écart avec le premier). Ainsi, en plus des cinq tracas stables dans le temps évoqués *supra*, deux nouveaux domaines se sont révélés portant respectivement sur la quête d'*Autonomie* et les relations avec la *Mère*. Ces nouveaux domaines suggèrent que les enfants de cette étude pourraient être déjà animés par de nouveaux désirs et de nouvelles préoccupations, qu'ils expriment par ces premières demandes et formes d'émancipation, typiques en effet de cette période charnière de développement marquant l'entrée dans l'adolescence (Delhay, Kempnaers, Burton, Goossens et Linkowski, 2011). Cette quête d'émancipation est généralement vécue plus douloureusement par les mères que par les pères, avec pour incidence une présence accrue et inquisitrice des mères auprès de leur enfant (Pommereau, 2010), ce qui pourrait sans doute expliquer les tensions exprimées par les enfants de cette étude à l'égard de leur mère.

Pour terminer, le modèle structural issu de l'approche PLS a également permis de montrer que certaines difficultés perçues par les enfants au T1 prédisent celles ressenties au T2, tant sur le plan des tracas que des symptômes dépressifs. Les

enfants d'âge scolaire n'ont en effet encore qu'un contrôle partiel de leur vie et de leurs choix de vie. Ils sont encore très dépendants de leur environnement social (parents, enseignants...). De fait, certaines crispations exprimées au T1 dans certains domaines de vie risquent de perdurer si aucun changement de l'environnement n'est observé ou perçu comme suffisant par l'enfant. Pour d'autres, en revanche, les tensions seraient plus directement l'expression de changements liés à un remaniement psychologique identitaire lié à l'entrée dans la période adolescente. Quant à l'influence des tracas quotidiens sur les symptômes dépressifs, l'approche PLS a montré que les tracas exprimés au T1 ont une incidence directe sur les symptômes dépressifs ressentis au T1, de même que les stressors révélés au T2 ont une influence directe sur les symptômes dépressifs perçus au T2. Toutefois, les tracas énoncés au T1 n'ont aucun effet sur les symptômes dépressifs manifestés au T2, sauf à considérer un effet indirect à travers les tracas au T2. Ce qui signifie que dans cette étude les tracas quotidiens ont principalement des effets proximaux (c.-à-d. à court terme) sur les symptômes dépressifs ressentis, mais ne constituent pas pour autant un fardeau dans le temps.

Finalement, l'évaluation de la difficulté d'atteindre des buts valorisés par les enfants, mesurés ici à l'aide des domaines de vie de l'ISQVE©, semble constituer un indicateur intéressant pour apprécier la nature des tracas quotidiens à l'âge scolaire, d'une part, et prédire les symptômes dépressifs à court terme, d'autre part. Concernant plus particulièrement la nature du stress à l'école, le domaine de vie qui renseigne de manière directe et immédiate des difficultés en termes d'atteinte de buts au T1 et au T2 renvoie aux résultats scolaires. Les échanges avec les enfants ont d'emblée permis d'écarter l'idée qu'il s'agissait ici de difficultés liées à une situation d'échec scolaire. Ces échanges ont plutôt permis de mettre au jour des difficultés liées à la notion de stress de performance, un stress qui est apparu dans cette étude croissant avec le temps. Parfois, ce sont les enfants eux-mêmes qui se mettaient une telle pression, parfois ce sont les demandes institutionnelle ou parentale qui mettaient l'enfant en situation de stress, en raison de demandes de performance perçues comme trop élevées et exigeantes par les enfants.

Il est également intéressant de noter que les difficultés rencontrées par les enfants de cette étude ne sont pas nécessairement cumulatives dans le temps (évaluées ici à un an d'intervalle) et qu'elles n'entraînent pas non plus fatalement une souffrance psychologique permanente. Néanmoins, cette étude a établi que les domaines de préoccupation étaient vastes, et pouvaient se situer à distance de la vie scolaire, comme celles révélées par les domaines en lien avec les relations avec les *Grands-parents* ou la *Santé*. En d'autres termes, la recherche de l'étiologie des symptômes dépressifs chez les enfants d'âge scolaire doit conduire à une attention toute particulière de la part des praticiens aux différents domaines de vie, y compris à ceux apparemment éloignée de la vie scolaire, comme ceux mentionnés plus haut. Toutefois, la préoccupation des enfants de cette étude exprimée à l'égard du domaine Santé nous a interpellés. Dans cette perspective, une prochaine étude est envisagée afin de répliquer ces résultats, en ayant recours cette fois à une étude comparative menée avec des enfants d'âge scolaire ayant eu des problèmes de santé sérieux.

Pour finir, trois limites majeures sont à déplorer dans la présente étude. La première est que le stress à l'école pourrait trouver une explication de manière indirecte à travers certains domaines de vie, comme les relations avec les amis et l'apparence physique, tels que révélés dans la présente étude. Or, le format de notre étude n'a pas permis d'examiner plus en avant l'influence probable de ces domaines sur le stress à l'école. Une approche qualitative mériterait d'être envisagée pour déterminer la part d'influence de tels facteurs sur le stress à l'école, comparativement à celle exprimée par le stress de performance. La deuxième limite est que, comme pour toute évaluation auprès d'enfants d'âge scolaire, le recours à l'ISQVE© lors d'un entretien en face à face a pu constituer un biais de désirabilité sociale. En effet, il n'est pas improbable que les enfants de cette étude aient eu tendance à vouloir se présenter sous un meilleur jour en modifiant ou en nuancant leurs réponses. Cet aspect devra être pris en considération dans les études à venir. Enfin, dans cette étude, la difficulté d'atteindre des buts valorisés par l'enfant a d'emblée été envisagée comme une possibilité d'expression des tracas quotidiens. Il reste par conséquent à examiner et à vérifier si les difficultés d'atteinte des buts valorisés par l'enfant, telles qu'évaluées par l'ISQVE©, expriment de la même façon les tracas quotidiens tels que ceux évalués à l'aide de l'échelle *Children Hassles Scale*, par exemple.

Références bibliographiques

- ALDWIN, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- BILLÉ, M. (2002). À quoi servent les grands-parents? *Dialogue*, n° 158, 3-10.
- BILLÉ, M. (2007). Ruptures, crises et réorganisations familiales. *Gérontologie et société*, 2(121), 73-84.
- BOBO, J. K., GILCHRIST, L. D., ELMER, J. F., SNOW, W. H., SCHINKE, S. P. (1986). Hassles, role strain, and peer relations in young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 6(4), 339-352.
- BOEKAERTS, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. Dans M. Zeidner et N. Endler (dir.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (p. 452-484). New York, NY : John Wiley and Sons.
- BOUVARD, M. (2008). *Échelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adolescent*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier/Masson.
- BYRNE, D. G., THOMAS, K. A., BURCHELL, J. L., OLIVE, L. S. et MIRABITO, N. (2011). Stressor experience in primary school-aged children: Development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management*, 18(1), 88-111.

- CARTER, J. S., GARBER, J., CIESLA, J. A. et COLE, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: A four-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 428-442.
- CHONG, I. G. et JUN, C. H. (2005). Performance of some variable selection methods when multicollinearity is present. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 78(1-2), 103-112.
- CLAY, D., VIGNOLES, V. et DITTMAR, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451-477.
- COMPAS, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- COMPAS, B. E., CONNOR-SMITH, J. K., SALTZMAN, H., THOMSEN, A. H. et WADSWORTH, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- COMPAS, B. E., MALCARNE, V. L. et FONDACARO, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411.
- CORROYER, D. et ROUANET, H. (1994). Sur l'importance des effets et des indicateurs dans l'analyse statistique des données. *L'Année psychologique*, 94, 607-624.
- COURTOIS, R., RÉVEILLÈRE, C., PAÜS, A., BERTON, L. et JOUINT, C. (2007). Liens entre stressseurs, santé psychique et premières consommations de tabac et d'alcool à la préadolescence. *L'encéphale*, 33, 300-309.
- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D. DE LOOZE, M., ROBERTS, C. ... et BARNEKOW, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, Danemark, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, N° 6).
- DELHAYE, M., KEMPENAERS, C., BURTON, J., GOOSSENS, L. et LINKOWSKI, P. (2011). Réflexions sur le concept de détachement adolescente, Annales médico-psychologiques, 169(4), 215-220.
- DITTMAR, H., HALLIWELL, E. et IVE, S. (2006). Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5-to 8-year-old girls. *Developmental Psychology*, 42(6), 283-292.
- DUMONT, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, 35(5), 194-206.
- DUMONT, M., TARABULSY, G. M., GAGNON, J., TESSIER, R. et PROVOST, M. (1998). Validation française d'un inventaire de micro-stresseurs de la vie quotidienne. Combinaison du « Daily Hassles Scale » et du « Uplifts Scale ». *Journal international de psychologie*, 33(1), 57-71.

- DUMONT, M., LECLERC, C. 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(3), 254-267.
- DUPUIS, G., TAILLEFER, M.-C., RIVARD, M. J., ROBERGE, M.-A. et ST-JEAN, K. (2001). Quality of Life Systemic Inventory (QLSI): Sensitivity to change and psychometric characteristics. *Annals of Behavioral Medicine*, 23, suppl., 160.
- EMMONS, R. A. (1996). Striving and feeling. Personal goals and subjective well-being. Dans P. Gollwitzer et J. Bargh (dir.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (p. 312-337). New York, NY: The Guilford Press.
- ÉTIENNE, A.-M., DUPUIS, G., SPITZ, E., LEMÉTAYER, F. et MISSOTTEN, P. (2010). The gap concept as a quality of life measure: Validation study of the Quality of Life Systemic Inventory for Children. *Social Indicators Research*, 100(2), 241-257.
- GUILLET, L. et HARMAND, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *L'Année psychologique*, 106, 129-164.
- HAIR, J. F., HULT, G. T., RINGLE, C. M. et SARSTEDT, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling* (PLS-SEM). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HOLM, J. E. et HOLROYD, K. A. (1992). The Daily Hassles Scale (revised): Does it measure stress or symptoms? *Behavioural Assessment*, 14, 465-482.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE) (2003). *Guide PCS-2003*. Récupéré de http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/pcses/pcses2003/doc/Guide_PCS-2003.pdf
- JENKINS, S. K., REW, L. et STERNGLANZ, R. W. (2005). Eating behaviors among school-age children associated with perceptions of stress. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 28(3), 175-191.
- KANNER, A. D., COYNE, J. C., SCHEAFER, C. et LAZARUS, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus Major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39.
- KANNER, A. D., FELDMAN, S. S., WEINBERGER, D. A. et FORD, M. E. (1987). Uplifts, hassles and adaptional outcomes in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7(4), 371-394.
- KOVACS, M. (1985). The Children's Depression Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21(4), 995-998.
- KOVACS, M. (1992). *The Children's Depression Inventory*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- LAZARUS, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

- LECCI, L., KAROLY, P., RUEHLMAN, L. S. et LANYON, R. I. (1996). Goal-relevant dimensions of hypochondriacal tendencies and their relation to symptom manifestation and psychological distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(1), 42-52.
- LUTHAR, S. S. (dir.) (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, Royaume-Uni : University Press.
- MACK, C. et MOOR, L. (1982). Versions françaises d'échelles d'évaluation de la dépression. II. Les échelles CDI et ISC de Maria Kovacs. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 30(10-11), 627-652.
- MATTHEY, S. et PETROVSKI, P. (2002). The children's depression inventory: Error in cutoff scores for screening purposes. *Psychological Assessment*, 14(2), 146-149.
- McLEAN, P. (1976). Depression as a specific response to stress. Dans I. G. SARASON et C. D. SPIELBERGER (dir.), *Stress and anxiety* (p. 297-323), Washington, DC : Hemisphere.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). *Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter*. Paris, France : Direction générale de l'enseignement secondaire.
- MISSOTTEN, P., ÉTIENNE, A.-M. et DUPUIS, G. (2007). La qualité de vie infantile. État actuel des connaissances. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 14(4), 16-27.
- PÉRICONE, N. (2013). Chacun cherche sa place. Grands-parents/petits-enfants, ce lien fort et discret dans la famille recomposée. *Dialogue*, 3(201), 83-94.
- PERRUDET-BADOUX, A. (1987). Les facteurs de stress. Les problèmes que pose leur évaluation. *Cahiers d'anthropologie et biométrie humaine*, 5(3-4), 187-204.
- PLANCHEREL, B. (2001). Le stress psychologique. Dans M. DUMONT et B. PLANCHEREL (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 11-27). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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 pré-adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 126-138.
- PLANCHEREL, B., CAMPARINI, N., BOLOGNINI, M. et HALFON, O. (2000). Les stratégies d'ajustement au stress chez les préadolescents. Évaluation à partir d'un entretien clinique semi-structuré et du questionnaire A-COPE. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50(1), 175-185.
- POMMERAU, X. (2010). *Ados en vrilte, Mères en vrac*. Paris, France : Albin Michel.
- RÉVEILLÈRE, C. et COURTOIS, R. (2007). Tracas et événements de vie. Impact sur la santé psychique à la préadolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 193-204.

- RYAN-WENGER, N. A., SHARRER, V. W. et CAMPBELL, K. K. (2005). Changes in children's stressors over the past 30 years. *Pediatric Nursing*, 31(4), 282-291.
- SHARRER, V. W. et RYAN-WENGER, N. A. (2002). School-age children's self-reported stress symptoms. *Pediatric Nursing*, 28(1), 21-27.
- SKYBO, T. et BUCK, J. (2007). Stress and coping responses to proficiency testing in school-age children. *Pediatric Nursing*, 33(5), 410-413.
- STRINE, T., OKORO, C., MCGUIRE, L. et BALLUZ, L. (2006). The associations among childhood headaches, emotional and behavioral difficulties, and health care use. *Pediatrics*, 117(5), 1728-1735.
- TENENHAUS, M. (1998). *La régression PLS. Théorie et pratique*. Paris, France : Technip.
- TENENHAUS, M., VINZI, V. E., CHATELIN, Y.-M. et LAURO, C. (2005). PLS path modelling. *Computational Statistics and Data Analysis*, 48, 159-205.
- THOMSEN, A. H., COMPAS, B. E., COLLETTI, R. B., STANGER, C., BOYER, M. C. et KONIK, B. S. (2002). Parent reports of coping and stress responses in children with recurrent abdominal pain. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(3), 215-226.
- WAGNER, B. M., COMPAS, B. E. et HOWELL, D. C. (1988). Daily and major events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16(2), 189-205.
- WHITE, K. S. et FARRELL, A. D. (2005). Anxiety and psychosocial stress as predictors of headache and abdominal pain in urban early adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(6), 582-596.
- XLStat (Addinsoft) (version 2011.2.05). Récupéré de <http://www.xlstat.com/fr/addinsoft/societe.html>

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE

Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

Geneviève BERGONNIER-DUPUY

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France

Pascal CAZENAVE-TAPIE

Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE

Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

Geneviève BERGONNIER-DUPUY

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France

Pascal CAZENAVE-TAPIE

Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude transversale est d'analyser le stress scolaire au collège et au lycée selon la classe et le sexe, pour améliorer les conditions de travail des élèves et leur bien-être scolaire. Les classes dites de transition (6^e et 2^{de}) sont-elles plus stressantes que celles dites d'évaluation (3^e, 1^{re} et terminale)? Les filles, supposées plus émotives que les garçons, sont-elles plus stressées à chaque niveau d'études? Une population de 1130 élèves (704 filles et 426 garçons), de la sixième (de 10 à 11 ans) à la terminale (18 à 20 ans), a répondu à un questionnaire socioculturel et à l'Échelle toulousaine de stress perçu. Les résultats montrent qu'un élève sur trois est très stressé par le collège ou le lycée, et l'on observe une augmentation du degré de stress de la sixième à la terminale. Les filles sont plus stressées par la situation scolaire que les garçons, quelle que soit la classe, et leur niveau de stress est bien plus

* Recherche subventionnée par le Commissariat Général du Plan.

fort. Des études complémentaires éclairant les ressorts d'un tel constat devraient conduire à l'adoption de mesures appropriées visant à prévenir le stress scolaire et à améliorer le bien-être à l'école de tous les élèves.

ABSTRACT

School stress at college and high school: differences between girls and boys

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE

University of Toulouse II Jean-Jaurès, France

Geneviève BERGONNIER-DUPUY

University of Paris Ouest Nanterre La Défense, France

Pascal CAZENAVE-TAPIE

University of Toulouse II Jean-Jaurès, France

The objective of this transversal study is to analyze school stress at junior high school and high school based on class and gender. Are the classes called the “passage” classes (grade 6 and 10) more stressful than the “evaluation” classes (grade 9, 11 and 12)? Are girls, who are supposedly more emotional than boys, more stressed at each level of study? A population of 1,130 students (704 girls and 426 boys), from grade 6 (10 to 11 years old) to grade 12 (18 to 20 years old), answered a socio-cultural questionnaire and a short version of the Toulouse Coping Rating Scale. The results show that one student in three is very stressed by junior high school or high school and that the degree of stress is higher from grades 6 to 12. Girls are more stressed than boys regardless of the class and they have a much higher level of stress than boys in relation to the school situation. Complementary studies on the ramifications of such an observation should lead to the adoption of appropriate measures aiming to prevent school stress and improve the well-being of all students at school.

RESUMEN

El estrés escolar en el colegio y el liceo: diferencia entre las muchachas y los muchachos

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE

Universidad de Tolosa II Jean-Jaurès, Francia

Geneviève BERGONNIER-DUPUY

Universidad Paris Oeste Nanterre La Défense, Francia

Pascal CAZENAVE-TAPIE

Universidad de Tolosa II Jean-Jaurès, Francia

El objetivo del presente estudio transversal es analizar el estrés escolar en el colegio y en el liceo de acuerdo con la clase y el sexo. ¿Las clases de «pasaje» (6º y 2º) son más estresantes que las de «evaluación» (3º, 1º y Terminal)? Las muchachas, supuestamente más emotivas que los muchachos ¿están más estresadas en los diversos niveles de estudios? Una población de 1130 alumnos (704 muchachas y 426 muchachos) del 6º (de 10 a 11 años) al Terminal (18 a 20 años), respondieron un cuestionario socio-cultural y una versión corta de la Escala Tolosana de estrés percibido. Los resultados muestran que un alumno de cada tres se siente muy estresado por el colegio o el liceo y que un grado de estrés es mucho más importante en la clase de 6º y Terminal. Las muchachas están mucho más estresadas que los muchachos sin importar la clase y en un nivel mucho más pronunciado que los muchachos ante la situación escolar. Se deberán realizar estudios complementarios que clarifiquen los mecanismos subyacentes a dicha constatación y deberían mostrar las medidas apropiadas para prevenir el estrés escolar y mejorar el bienestar de todos los alumnos en la escuela.

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)¹, 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

1. Pour une meilleure compréhension des niveaux scolaires en France, voir la note 1 en annexe.

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 motivation 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 tracasseries les plus souvent ressenties 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)² : 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 (renvoyant aux compétences émotionnelles) inhérentes à la personne, utiles au

2. Voir la note 2 en annexe.

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 (Bergonnier-Dupuy et Mosconi, 2000). Les parents parlent davantage aux 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)³.

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^e 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^e à la terminale ? Le degré de stress scolaire est-il différent selon les niveaux scolaires impliquant des transitions (6^e ou 2^{de}) ou des évaluations de fin de cycle (3^e, 1^{re} 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 ?

3. Voir la note 3 en annexe.

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 ^e (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 ^e (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 ^e (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 ^e (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 ^{de} (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 ^{re} (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*

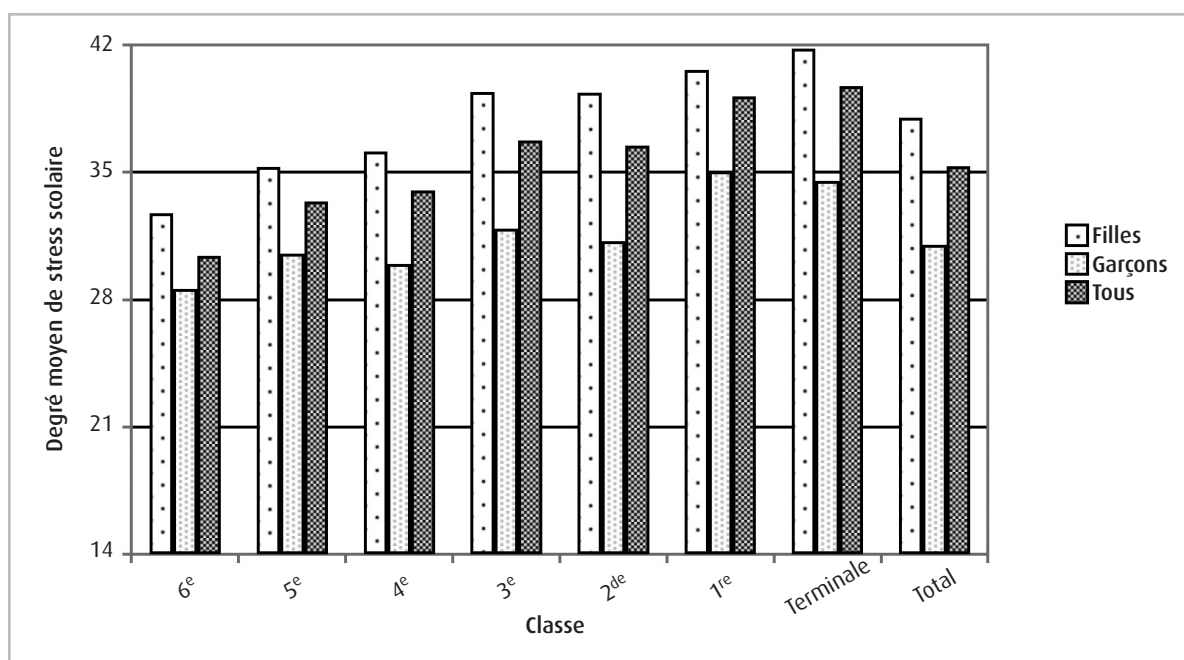
de Tukey ont été réalisées pour évaluer s'il existe des différences significatives de niveau de stress perçu par les élèves selon les établissements scolaires, le niveau d'études et la profession des parents. Concernant les établissements scolaires, les analyses et les tests *post-hoc* ne montrent aucune 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 (6^e, 5^e, 4^e, 3^e, 2^{de}, 1^{re}, 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 7×2 [classe (6^e , 5^e , 4^e , 3^e , 2^e , 1^e , 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.

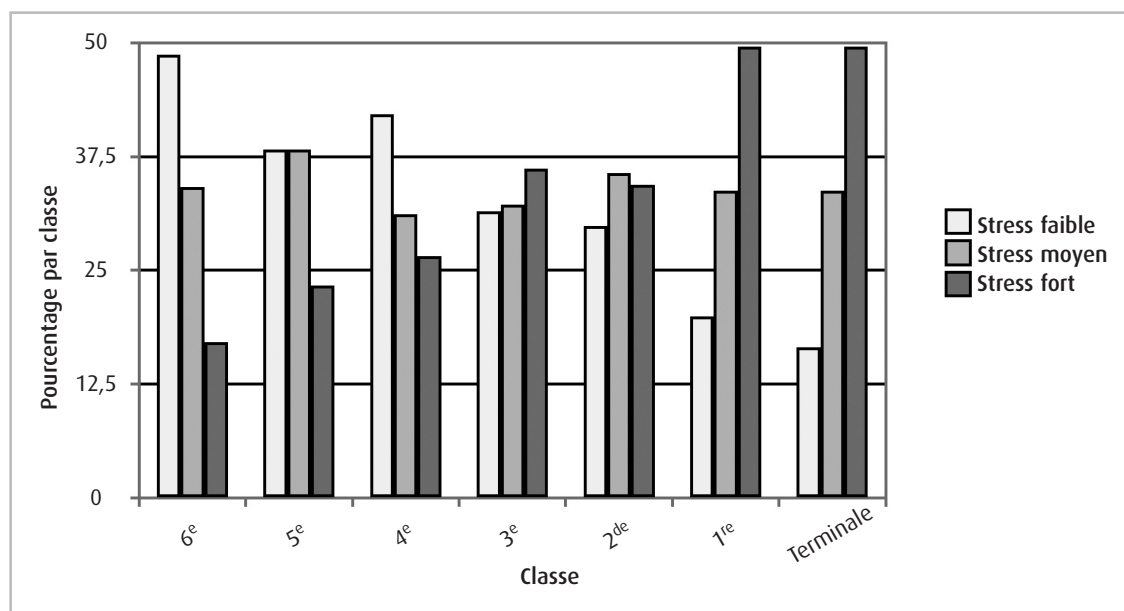
Comparaisons filles/garçons

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^e) et 38,5 % (classe de 5^e). 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.

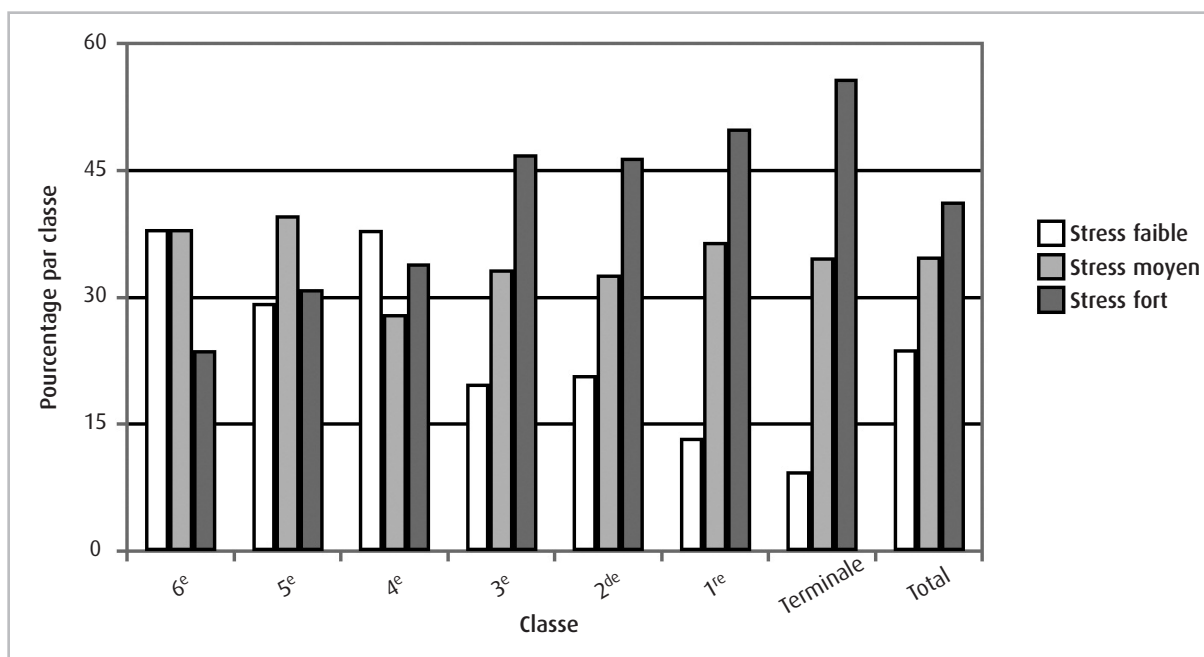
Tableau 2. **Le niveau de stress scolaire selon la classe et le sexe**

Classe	Population	Stress faible (%)	Stress moyen (%)	Stress fort (%)	Signification
6 ^e (n = 193)	Garçons	56,9	31,2	11,9	0,018
	Filles	38,1	38,1	23,8	
5 ^e (n = 193)	Garçons	51,9	36,4	11,7	0,001
	Filles	29,3	39,7	31,0	
4 ^e (n = 154)	Garçons	50,0	37,0	13,0	0,019
	Filles	38,0	28,0	34,0	
3 ^e (n = 149)	Garçons	52,8	30,2	17,0	0,001
	Filles	19,8	33,3	46,9	
2 ^{de} (n = 157)	Garçons	46,4	41,1	12,5	0,001
	Filles	20,8	32,7	46,5	
1 ^{re} (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).

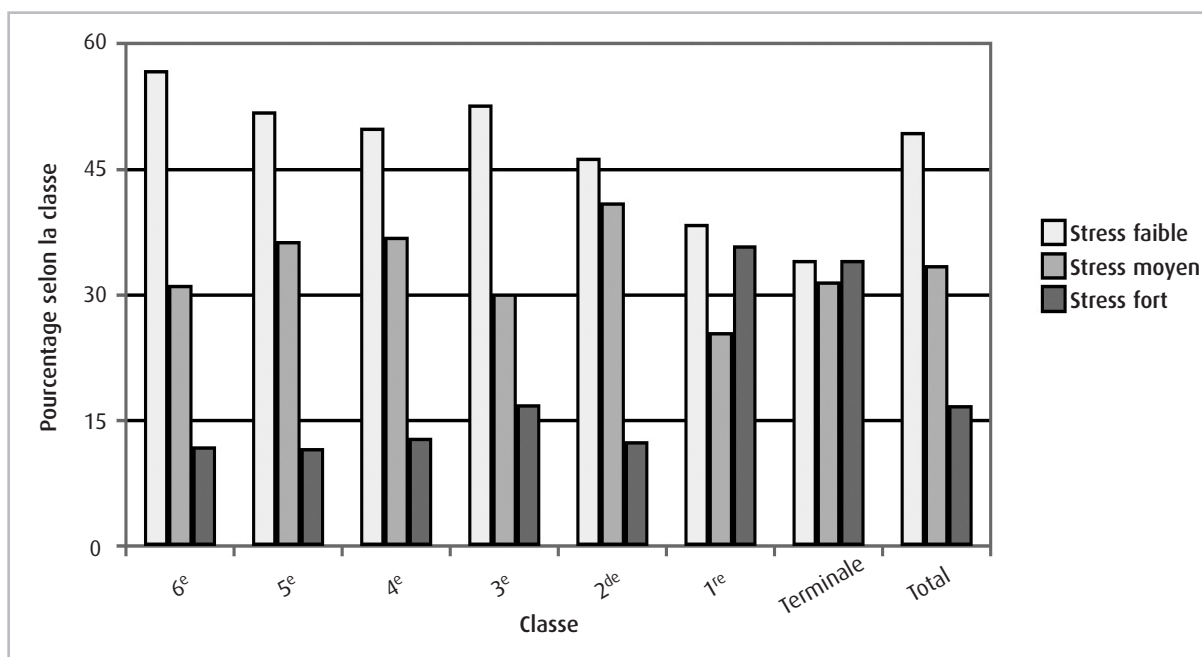
Figure 3. Niveau de stress scolaire des filles selon la classe



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^{es} 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^e siècle. Récupéré de <http://netia59.ac.lille.fr/essai/bd/bd49/fortin49.htm>
- 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.
- 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

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 31e/39; 15 ans 36e/39).

Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Carole VEZEAU

Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Carole VEZEAU

Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'anxiété d'évaluation est en contexte scolaire une émotion perturbante en ce qu'elle détourne l'attention de l'élève de la tâche au profit de ruminations sur soi. Le but de cette étude est d'examiner le rôle de la perception par les élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents dans le développement de l'anxiété d'évaluation. L'hypothèse à tester est que la perception de compétence faible et le perfectionnisme négatif que le soutien conditionnel parental contribue à générer agissent comme des médiateurs de la relation entre un tel soutien et l'anxiété d'évaluation. Le soutien conditionnel parental a été mesuré chez 434 élèves québécois francophones (211 garçons) une première fois lorsqu'ils étaient en 5^e année du primaire, puis de nouveau les deux années suivantes. La perception de compétence et le perfectionnisme négatif ont été mesurés à la quatrième année de l'étude et l'anxiété d'évaluation

l'a été à la cinquième année. L'hypothèse est partiellement confirmée, mais différemment chez les garçons et chez les filles. Chez les premiers, la perception de compétence est le seul médiateur significatif, alors que chez les secondes c'est le perfectionnisme négatif qui l'est. La discussion se concentre sur les différences de genre et sur l'importance d'un soutien parental inconditionnel dans le développement des jeunes.

ABSTRACT

Longitudinal study of conditional parental support in student evaluation anxiety

Thérèse BOUFFARD

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

Carole VEZEAU

Lanaudière regional college in Joliette, Quebec, Canada

Evaluation anxiety is a disturbing emotion in the school context because it diverts students' attention from the task in favour of ruminations about themselves. The objective of this study is to examine the role of students' perceptions of conditional parental support in the development of evaluation anxiety. The hypothesis to test is that the perception of low competence and negative perfectionism, to which conditional parental support contributes, act as mediators of the relationship between conditional support and evaluation anxiety. Conditional parental support was measured in 434 Francophone students from Quebec (211 boys), once in grade 5, and again two years later. Perceptions of competence and negative perfectionism were measured in the 4th year of the study and evaluation anxiety was measured in the 5th year. The hypothesis was partially confirmed, but with a difference between boys and girls. Among boys, the perception of competence was the only significant mediator, while among girls it was negative perfectionism. The discussion focuses on gender differences and the importance of unconditional parental support in children's development.

RESUMEN

Estudio longitudinal sobre el rol del apoyo condicional parental en la ansiedad de la evaluación del alumno

Thérèse BOUFFARD

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Audrey MARQUIS-TRUDEAU

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Carole VEZEAU

Colegio regional de Lanaudière en Joliette, Quebec, Canadá

La ansiedad provocada por la evaluación en contexto escolar es una emoción perturbadora ya que desvía la atención del alumno del trabajo, la cual es suplantada por especulaciones sobre sí mismo. La hipótesis por comprobar es que la percepción de la competencia débil y el perfeccionismo negativo que el apoyo parental contribuye a generar actúan como mediadores de la relación entre el apoyo y la ansiedad de la evaluación. El apoyo condicional parental fue evaluado entre 434 alumnos francófonos quebequenses (211 muchachos) por primera vez cuando estaban en 5º año de primaria y de nuevo los dos años siguientes. La percepción de la competencia y el perfeccionismo negativo fueron evaluados durante el cuarto año de este estudio y la ansiedad de la evaluación lo fue durante el quinto año del estudio. La hipótesis se confirmó parcialmente, pero de manera diferencial entre los muchachos y los muchachos. Entre los primeros, la percepción de la competencia fue el único mediador significativo, mientras que entre las segundas fue el perfeccionismo negativo. La discusión se centra sobre las diferencias de género y sobre la importancia del apoyo parental incondicional en el desarrollo de los jóvenes.

Introduction

Espérer réussir son examen, se sentir excité, stimulé par la tâche ou, à l'inverse, avoir peur d'échouer à son examen, se sentir anxieux, découragé par la tâche change-t-il quelque chose dans le fonctionnement et la réussite de l'élève? Intuitivement, on répondra oui à ces questions, et c'est aussi la réponse offerte par diverses approches théoriques qui s'intéressent au rôle des émotions dans le fonctionnement intellectuel. Dans les faits, autant les chercheurs que les enseignants dans leur salle de classe considèrent généralement aujourd'hui que les émotions font partie intégrante des expériences d'apprentissage.

Cet article présente les résultats d'une étude menée auprès d'élèves de 2^e année du secondaire chez qui ont été examinés les liens entre leur anxiété d'évaluation, une émotion scolaire parmi les plus handicapantes en matière de fonctionnement scolaire et leur perception du soutien de leurs parents durant les trois années précédentes. L'importance des manifestations de l'anxiété d'évaluation est telle que Pekrun (2006) la considère comme l'émotion la plus perturbante sur le plan du fonctionnement scolaire.

Le rôle des émotions dans le fonctionnement cognitif : les modèles de Pekrun, de Bandura et de Kuhl

C'est assez unanimement que les chercheurs en cognition, en motivation et en éducation reconnaissent l'importance des émotions associées aux situations d'apprentissage et leur influence sur l'engagement cognitif et l'apprentissage (Bandura, 1986; Boekaerts, 1993; Govearts, 2006; Linnenbrink et Pintrich, 2004; Pekrun, Goetz, Titz et Perry, 2002). Certains s'y sont arrêtés plus spécifiquement et leur ont fait une place importante dans leur théorie.

Voulant cibler en particulier les émotions liées au fonctionnement scolaire, Pekrun et ses collaborateurs (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2002) ont proposé une théorie sociocognitive des émotions « académiques ». Ce modèle met l'accent sur des liens présumés entre des caractéristiques environnementales (qualité de l'enseignement, valeurs privilégiées, rétroaction, etc.) pouvant agir sur les croyances motivationnelles de l'élève (perception de compétence, valeur de la tâche), ses émotions (positives et négatives), ses apprentissages et ses performances. Selon ce modèle, en situation d'apprentissage les croyances motivationnelles de l'élève contribuent à générer des émotions positives comme le plaisir et l'espoir ou négatives comme l'ennui, la frustration ou la peur de l'échec. Ce modèle est dynamique et stipule une bidirectionnalité dans les relations entre les croyances motivationnelles et les émotions, les émotions ressenties dans une situation donnée pouvant en retour influencer les croyances motivationnelles dans une situation subséquente. Enfin, il postule aussi que divers mécanismes cognitifs et motivationnels, tels l'utilisation des stratégies, les efforts et la persistance, médiatisent les effets des émotions sur l'apprentissage et la performance.

Cette théorie est fortement apparentée à celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) proposant que l'évaluation de sa capacité à affronter une situation prenne place dans un environnement particulier et génère des émotions. Selon le verdict d'efficacité personnelle rendu, des émotions seraient ressenties : négatives comme l'anxiété ou le découragement quand l'élève se juge incapable de s'acquitter avec succès de la tâche, positives comme l'excitation ou le plaisir quand il estime pouvoir la réussir. Ces émotions constitueraient un processus intermédiaire entre le jugement porté sur son efficacité personnelle et la motivation soutenant l'utilisation des processus cognitifs et métacognitifs : les émotions positives alimentent et soutiennent la motivation, les émotions négatives la minent. Enfin, pour Bandura, le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et les émotions est aussi essentiellement bidirectionnel; l'information transmise par les émotions ressenties

devant une tâche est traitée cognitivement par l'élève et, selon le résultat de ce traitement, peut influencer positivement ou négativement le sentiment d'efficacité personnelle subséquent. Interpréter son stress devant la tâche comme un signe de vulnérabilité ou comme un indice que les choses se passeront mal fragilise le sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, ressentir du défi et de l'excitation devant cette même tâche agit positivement sur ce sentiment.

De son côté, Kuhl (1985), dans sa théorie du contrôle de l'action, propose que deux étapes se succèdent quand une personne considère un objectif quelconque. La première est dite de motivation pré décisionnelle : la personne définit son but et décide de s'y investir ou non. La seconde est celle de l'autorégulation et de l'action où elle gère son activité et agit de manière à tenter d'atteindre son but. Dans ces deux phases, la personne doit composer avec des intrusions susceptibles de faire obstacle à sa démarche. Ces interférences peuvent être des buts ou des activités incompatibles avec l'objectif initial ou, encore, des pensées, des sentiments et des émotions liés à l'évaluation de son état personnel et de la situation. Ces intrusions nuisent à l'action et à l'autorégulation en court-circuitant les processus attentionnels qui devraient leur être consacrés. Ainsi, quand, au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève rumine sur ses échecs passés, se désole de sa situation, se demande s'il va réussir et ce qui risque d'arriver s'il n'y parvient pas, il détourne alors son attention et ses ressources de l'action pour sombrer dans une orientation vers son état. Diverses études ont ainsi montré que la centration de l'attention vers son état contribue à générer de l'affect négatif dans des situations difficiles (Koole et Jostmann, 2004) et plus d'humeur dépressive lors d'événements stressants (Rholes, Michas et Shroff, 1989). Les élèves orientés vers leur état ont une plus grande tendance à la procrastination et à des retards dans les échéances scolaires, ils s'absentent plus souvent au moment d'activités facultatives en classe, rapportent de l'hostilité à leur égard et obtiennent de moins bons résultats scolaires (Beswick et Mann, 1994).

En somme, autant chez Pekrun, chez Bandura que chez Kuhl, les émotions occupent une place centrale dans l'apprentissage et les relations émotion-cognition sont vues comme réciproques. Si l'on reconnaît qu'il existe une diversité d'émotions plaisantes et moins plaisantes liées aux apprentissages, l'anxiété d'évaluation est celle qui a été le plus souvent étudiée (Frenzel, Pekrun et Goetz, 2007). Plus cette anxiété est grande, plus le fonctionnement cognitif et scolaire de l'élève est perturbé et moins bien celui-ci réussit (Bartels et Magun-Jackson, 2011; Putwain, 2007; Warren, Ollendick et King, 1996).

Anxiété d'évaluation

L'anxiété est généralement décrite comme un état émotif désagréable caractérisé par un degré élevé de peur, d'inquiétude et d'appréhension à l'égard d'un objet spécifique (Putwain, 2008), déclenché par des ressentis internes surgissant en réponse à une menace perçue (Casbarro, 2004). L'anxiété d'évaluation serait un cas particulier d'anxiété survenant dans une situation ou un contexte d'évaluation en réaction à l'inquiétude d'être évalué, aux conséquences possibles en cas d'échec

ainsi qu'aux ressentis et réactions physiques activés par la situation. Selon Zeidner (1998, 2007), cette anxiété se concrétiserait par un ensemble de réponses phénoménologiques, physiologiques et comportementales accompagnant l'inquiétude engendrée par la peur de l'échec et des conséquences négatives pouvant s'ensuivre. Les situations d'évaluation en contexte scolaire sont quotidiennes; selon le degré de menace que représente le risque d'échouer, elles peuvent générer chez certains élèves une anxiété profonde (Putwain, 2008; Putwain et Daniels, 2010). On estime qu'entre 10 % et 40 % des élèves seraient affectés à un degré ou un autre (Gregor, 2005), et ce, dès l'âge de 7 ans (Connor, 2003). Selon Ergene (2003), ce serait le cas de 34 % à 41 % des élèves américains de la 3^e à la 5^e année du primaire.

Pour Lowe et ses collègues (Lowe et Lee, 2008; Lowe, Lee, Witteborg et al, 2008), des facteurs physiologiques, psychologiques et sociaux contribueraient au développement de l'anxiété d'évaluation. Dans le cas particulier des facteurs sociaux, les auteurs mentionnent la pression à la performance exercée par les parents. Les élèves qui jugent que la qualité de leur performance est une condition importante pour s'assurer une opinion favorable et le soutien de leurs parents seraient plus à risque de développer une grande anxiété d'évaluation. Cela nous conduit à aborder la question du soutien parental conditionnel.

Soutien parental conditionnel et anxiété d'évaluation

Harter (1990) définit le soutien conditionnel comme celui offert par autrui uniquement en contingence de l'atteinte des standards fixés. Les enfants qui perçoivent un soutien conditionnel ne se sentent aimés et encouragés que s'ils arrivent à satisfaire les exigences d'autrui; ils désavouent ou renient les parties de soi qui ne correspondent pas à celles que valorisent leurs parents. En revanche, ceux qui bénéficient d'un soutien inconditionnel se sentent encouragés et aimés pour ce qu'ils sont comme personne et non pour ce qu'ils font. Concrètement, les parents offrant un soutien conditionnel démontrent plus de chaleur et d'affection lorsque l'enfant se comporte ainsi qu'ils le souhaitent et en démontrent moins lorsqu'il ne se comporte pas comme attendu (Assor, Roth et Deci, 2004). Le soutien conditionnel offert est propre à différents domaines, par exemple le domaine scolaire. Selon la théorie de l'autodétermination (Assor, Roth et Deci, 2004; Deci et Ryan, 1985, 1995), la perception de l'élève que le soutien de ses parents est conditionnel à sa performance scolaire mène à la régulation introjectée. Par conséquent, l'élève intériorise les contraintes parentales et ressent de la culpabilité lorsqu'il n'agit pas de la façon attendue. Les attentes de ses parents se transforment en standards d'autoévaluation contraignants: il vaut ce que vaut sa capacité à respecter leurs standards.

Plusieurs études ont montré que la perception d'un tel soutien affecte le fonctionnement psychologique et scolaire des élèves, que ce soit en termes de réactions devant les succès et les échecs (Assor et Tal, 2012) ou d'autorégulation et de rendement scolaires (Côté et Bouffard, 2014). L'étude de Côté et Bouffard (2011) conduite chez des élèves du primaire a montré que la perception des élèves d'un soutien conditionnel de leurs parents était liée à une autoévaluation biaisée et négative de leur compétence. D'autres auteurs ont montré qu'en raison des sentiments de

dépression (Harter, 1999; Harter et Marold, 1993), de la faible estime de soi (Assor, Roth et Deci, 2004) et du désespoir (Harter et Marold, 1993; Harter, Marold, Whitesell et Cobbs, 1996) qu'il engendre, le soutien conditionnel nuisait à l'adaptation psychologique des élèves. Selon nous, ressentir qu'obtenir des résultats élevés à l'école est une condition pour préserver l'amour et le soutien de ses parents est de nature à augmenter le sentiment de menace et l'anxiété associée aux situations d'évaluation. Nous n'avons cependant trouvé aucune étude ayant examiné cette question; nous nous y intéresserons donc dans la présente étude. Cela dit, des études ont montré que le degré d'exigences parentales était lié au développement d'un perfectionnisme négatif chez les enfants (Flett, Hewitt, Oliver et Macdonald, 2002; Frost, Marten, Lahart et Rosenblate, 1990; Hamachek, 1978; Slaney et Ashby, 1996). Dès lors, on peut s'interroger sur la nature des rapports entre le sentiment de l'enfant que le soutien de ses parents est soumis à sa capacité de satisfaire leurs attentes, d'une part, et son anxiété d'évaluation et son perfectionnisme négatif, d'autre part.

Soutien conditionnel, perfectionnisme négatif, perception de compétence et anxiété d'évaluation

Frost, Marten, Lahart et Rosenblate (1990) ont défini le perfectionnisme comme l'établissement d'exigences excessivement élevées, accompagné de critiques et d'évaluations de soi négatives récurrentes. Caractérisé par un style de pensée dichotomique et une tendance à la généralisation à partir de quelques aspects jugés négatifs, le perfectionnisme serait, selon Beck (1976), dysfonctionnel sur le plan cognitif. Une composante importante du perfectionnisme négatif est le sentiment de l'écart entre les standards de performance poursuivis et leur atteinte s'exprimant par une sensibilité élevée à l'erreur et le sentiment de ne pas avoir le droit d'en commettre. Cette dimension est considérée comme un indicateur fiable d'un perfectionnisme négatif et a été corrélée avec la détresse psychologique (Rice, Vergara et Aldea, 2006). Selon plusieurs auteurs (Flett *et al.*, 2002; Frost *et al.*, 1990; Hamachek, 1978; Slaney et Ashby, 1996), un contexte où les enfants sont exposés sur plusieurs années à un climat émotionnel qui souligne les conséquences négatives de faire des erreurs et où leurs parents les placent dans des situations qui mettent en avant l'atteinte de standards élevés favoriserait le développement d'un perfectionnisme négatif.

Cette recherche de perfection et la peur de l'échec qui lui est associée pourraient s'accompagner d'effets négatifs sur la perception de compétence scolaire de l'élève. En effet, se fixant ainsi des standards de performance élevés pour se sentir approuvé par ses parents, l'élève peut la plupart du temps avoir l'impression qu'il n'atteindra jamais – sinon rarement – ces standards et qu'il est peu compétent. C'est bien ce qu'ont montré plusieurs études menées chez des participants d'âges variés (Bouffard, Vezeau, Chouinard et Marcotte, 2006; Flett *et al.*, 2002; Grzegorek, Rice, Slaney et Franze, 2004). Sur le plan du fonctionnement scolaire de l'élève, les conséquences associées à une perception de compétence scolaire faible sont nombreuses : moins de persévérance et d'autonomie, préférence pour les travaux comportant peu de défis, anxiété accrue en situation d'évaluation, etc. (voir Bouffard, Pansu, Boissicat et Vezeau, 2013 pour une recension des écrits). Dans une étude conduite chez des

élèves de la 4^e année du primaire, Hascoët, Pansu et Bouffard (2013) ont montré que le soutien conditionnel parental était lié négativement à la perception de compétence scolaire des filles et des garçons, mais que cette relation était parfaitement médiatisée par le perfectionnisme négatif chez les garçons et en partie seulement chez les filles. Les auteurs ont aussi observé que la perception des élèves du soutien conditionnel de leurs enseignants était, là encore, liée négativement à la perception de compétence scolaire des filles et des garçons. Cependant, cette relation n'était médiatisée qu'en partie par le perfectionnisme négatif chez les garçons, alors qu'elle l'était complètement chez les filles. Une limite de cette étude est de n'avoir qu'une seule source d'information, l'élève lui-même ayant été interrogé sur toutes les variables au même moment. Le problème de variance commune partagée est important ici et limite sérieusement l'interprétation des résultats.

La présente étude

L'étude, qui s'est déroulée sur une période de quatre ans, a débuté quand les élèves étaient en 5^e année du primaire. Sauf une vingtaine de jeunes ayant redoublé une année, tous les élèves étaient en 2^e secondaire à la dernière année de l'étude.

Le premier objectif de l'étude était d'examiner si la perception récurrente du jeune d'un soutien parental conditionnel au cours des trois premières années était liée à son anxiété d'évaluation à la quatrième année. Selon l'hypothèse à tester, plus le degré moyen de soutien parental conditionnel rapporté par les élèves serait élevé, plus leur anxiété d'évaluation serait grande.

Le deuxième objectif consistait à vérifier si le perfectionnisme négatif et la perception de compétence scolaire étaient des médiateurs de la relation entre le degré moyen de soutien parental conditionnel rapporté par les élèves durant les trois premières années de l'étude et leur anxiété d'évaluation rapportée à la quatrième année. Selon l'hypothèse à tester, la relation entre la perception des élèves d'un soutien parental conditionnel et leur anxiété d'évaluation serait médiatisée par leur perfectionnisme négatif et leur perception de compétence scolaire. Pour réduire le problème de variance commune associé au fait d'avoir des données ne provenant que d'une source d'information (un seul répondant) et recueillies lors d'une même séance, les mesures de perfectionnisme négatif et de perception de compétence ont été prises l'avant-dernière année de l'étude, soit un an avant la mesure d'anxiété d'évaluation.

Enfin, les études sur la perception du soutien parental conditionnel restent peu nombreuses, la question des différences de sexe est rarement abordée et les conclusions des études l'ayant examinée divergent. Dans son étude chez des jeunes du secondaire, Seidah (2004) a montré que les garçons percevaient plus de conditionnalité dans le soutien de leurs parents que les filles, cela étant vrai du début à la fin du secondaire. Hascoët *et al.* (2013) ont montré que le rôle médiateur du perfectionnisme négatif dans la relation entre la perception d'un tel soutien et la perception de compétence scolaire différait selon le sexe des élèves. Cependant, Assor et Tall (2012)

n'ont trouvé aucune différence de sexe dans les relations entre la perception du soutien parental et l'évitement de défis dans des situations présentant des risques d'échec. En conséquence, une attention particulière sera portée à ce facteur dans les analyses.

Méthodologie

Participants

Les 434 élèves québécois francophones (211 garçons) participant à cette étude faisaient partie d'un projet longitudinal plus vaste portant sur le développement des perceptions de compétence. Ils ont été recrutés en 5^e année du primaire (âge moyen = 11,2 ans, e.t. = 0,40) et étaient scolarisés dans neuf écoles publiques de la région urbaine de Montréal parmi lesquelles deux se trouvaient en milieu socioéconomique faible, cinq en milieu socioéconomique moyen et deux autres en milieu aisé. Au secondaire, ils étaient dans 23 écoles : 18 étaient des écoles publiques, dont deux destinées à des élèves ayant des besoins spécifiques divers (un centre de formation professionnelle et une école pour élèves avec des difficultés d'apprentissage) et sept autres étaient des écoles privées. Cette diversité des établissements d'enseignement assure une bonne représentativité de l'échantillon des élèves participant à l'étude. Le consentement parental a été obtenu pour chaque élève participant et 95 % des parents ont donné leur accord.

Instruments

Habiletés cognitives

Le niveau d'habiletés cognitives d'un élève peut être lié à certaines des variables de l'étude, comme la perception de compétence ou le perfectionnisme. Aussi, de manière à contrôler leur effet potentiel, les habiletés cognitives des élèves ont été mesurées à l'aide de la version française du Otis-Lennon Mental Ability Test (Sarrazin, McInnis et Vaillancourt, 1985). Ce questionnaire comporte 80 questions faisant appel à diverses notions (p. ex. sériation, comparaison, etc.) destinées à mesurer les capacités du sujet à raisonner de façon générale. Le nombre total de bonnes réponses est transformé en un score d'habileté mentale à l'aide d'un tableau de concordance, élaboré par les auteurs, permettant la transformation du score brut obtenu en un score moyen d'habileté cognitive variant de 50 à 150. Cette mesure n'a été prise qu'au premier temps de l'étude.

Pour tous les instruments qui suivent, le format de réponse des instruments soumis aux élèves leur demandait d'indiquer sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point ils considéraient être semblables à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés. L'étude plus vaste à laquelle participaient les élèves comprenait l'examen de certains aspects pouvant paraître menaçants. Selon Harter (1982), en montrant que d'autres jeunes peuvent présenter des caractéristiques

ou des comportements comme ceux décrits dans les énoncés, le recours à un élève fictif permet de diminuer l'aspect de menace. Plus le score moyen des énoncés était élevé, plus cela indiquait que l'élève présentait la caractéristique en question.

Perceptions de compétence scolaire

La version française (Guilbert, 1990) de la sous-échelle de perception de compétence scolaire du Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982) a été utilisée pour mesurer la perception qu'ont les élèves de leur compétence scolaire. L'instrument comprend cinq énoncés ($\alpha = 0,78$), dont celui-ci : « Cet élève réussit très bien ses travaux scolaires. »

Perfectionnisme négatif

Le perfectionnisme négatif a été mesuré à l'aide de la version française de Seidah, Bouffard et Vezeau (2002) adaptée de l'échelle de perfectionnisme positif et négatif de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995). Cette échelle comprend six énoncés ($\alpha = 0,78$), dont voici un exemple : « Cet élève pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais. »

Soutien parental conditionnel

La perception des élèves d'un soutien parental conditionnel a été mesurée par sept énoncés ($\alpha = 0,78$) tirés de la version en langue française (Seidah, 2004) de la sous-échelle pour les parents de la Social Support Scale for Children and Adolescents (Harter, 1985). L'énoncé qui suit est un exemple : « Cet élève sent que ses parents l'aiment moins quand il fait des erreurs. »

Anxiété scolaire

Cinq énoncés adaptés d'une échelle d'anxiété-dépression tirée du Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) a servi à mesurer l'anxiété scolaire. Les énoncés étaient reformulés afin d'être relatifs aux situations d'évaluation scolaire. Voici un exemple : « Cet élève se sent mal quand il a un examen à l'école. » La consistance interne est satisfaisante ($\alpha = 0,84$).

Procédure

Les élèves ont été rencontrés en groupe durant les heures normales de classe. Au premier temps de mesure, chaque groupe a été vu à deux reprises. La première rencontre a servi à compléter la mesure des habiletés scolaires et la seconde, tenue environ un mois plus tard, a servi à compléter les mesures du projet plus vaste, y compris celle de leur perception du soutien conditionnel parental. Cette dernière mesure a été reprise aux deux années suivantes. À la troisième année de l'étude, le perfectionnisme négatif et la perception de compétence scolaire ont été mesurés et l'anxiété d'évaluation l'a été l'année suivante. Au début de chaque rencontre, il était rappelé aux élèves qu'ils pouvaient refuser de répondre ou arrêter de le faire à n'importe quel moment, et ce, sans conséquence.

Résultats

Liens entre soutien parental conditionnel, perception de compétence, perfectionnisme et anxiété scolaire

Une analyse de corrélation a d'abord examiné si la perception des élèves d'un soutien parental conditionnel était momentanée ou durable. Le trop petit nombre d'élèves venant des deux écoles secondaires à vocation particulière n'a pas permis de tenir compte de ce facteur dans les analyses. Cependant, la comparaison des résultats de l'analyse conduite en incluant ces élèves avec celle les excluant montre que les coefficients sont quasi identiques à une décimale près. Une autre analyse a ensuite été menée séparément chez les garçons et chez les filles. Devant l'absence de différence dans les relations entre les variables selon le sexe des élèves, l'analyse a été reprise pour l'échantillon total. Les coefficients de corrélation entre deux temps de mesure adjacents variaient de 0,67 à 0,58 et celui entre l'an 1 et l'an 3 était de 0,37. Afin d'avoir une mesure d'une perception de soutien parental conditionnel durable, un score moyen a été calculé entre les trois temps de mesure.

Tableau 1. **Matrice de corrélation entre les variables indépendante, dépendante et les médiatrices**

	Soutien parental conditionnel	Perfectionnisme négatif	Perception de compétence	Anxiété scolaire
Soutien parental conditionnel	-	0,28	-0,43	0,20
Perfectionnisme négatif	0,36	-	-0,31	0,18
Perception de compétence	-0,37	-0,22	-	-0,25
Anxiété scolaire	0,19	0,38	-0,18	-

Note : Les coefficients au-dessus de la diagonale sont ceux des garçons et ceux sous la diagonale sont ceux des filles. Tous les coefficients sont significatifs ($p < 0,01$).

Le tableau 1 présente la matrice de corrélation entre les variables à l'étude selon le sexe des élèves. L'examen de ce tableau indique clairement que, comme le postule la première hypothèse, la perception d'un soutien parental conditionnel calculée sur une période de trois ans est positivement liée à l'anxiété scolaire rapportée par les garçons et les filles à la quatrième année de l'étude. Son examen permet aussi de noter que toutes les conditions requises pour une analyse de médiation sont bien respectées. En effet, outre la relation entre les variables indépendante et dépendante, ces deux mêmes variables sont liées significativement à chacune des deux variables médiatrices pressenties. Enfin, la relation observée chez les filles entre le perfectionnisme négatif et l'anxiété scolaire ($r = 0,38$) est significativement plus élevée ($z = 2,25$, $p < 0,03$) que celle observée chez les garçons ($r = 0,18$).

Test de l'hypothèse de médiation

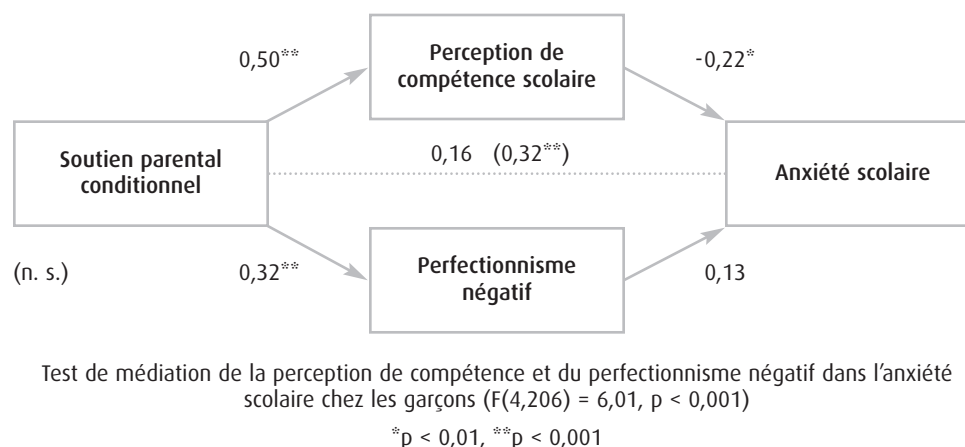
Comme notre deuxième hypothèse impliquait la présence de deux médiateurs, une analyse de médiation multiple a été effectuée (Preacher et Hayes, 2008). L'analyse de médiation est une technique statistique permettant d'identifier les processus responsables de l'effet d'une variable indépendante, ici la perception du soutien conditionnel parental, sur une variable dépendante, ici l'anxiété d'évaluation. La médiation permet de distinguer, dans l'anxiété d'évaluation, ce qui est directement imputable au soutien parental conditionnel et ce qui relève plutôt de l'intervention de facteurs intermédiaires, ici le perfectionnisme négatif et la perception de compétence.

Afin de faciliter l'interprétation, toutes les variables ont été standardisées et ces scores ont été utilisés dans l'analyse. De manière à contrôler son effet éventuel, le score d'habiletés mentales des élèves a été utilisé en covariable. Au vu des différences de sexe observées par Hascoët *et al.* (2013) dans le rôle médiateur du perfectionnisme négatif, les analyses ont été conduites séparément chez les garçons et les filles.

La figure 1 illustre le modèle de médiation observé chez les garçons. Les résultats indiquent que seul l'effet médiateur de la perception de compétence est significatif ($F(4,206) = 6,01, p < 0,001$). Plus les garçons jugent conditionnel le soutien de leurs parents, plus leurs perceptions sont faibles et leur anxiété scolaire est élevée. La relation directe entre le soutien parental conditionnel et l'anxiété scolaire n'est plus significative. ($c'1 = 0,16$). Une analyse de régression hiérarchique a permis d'explorer l'importance de cet effet. Le pourcentage de variance expliqué par la perception du soutien parental conditionnel dans l'anxiété scolaire passe de 0,064 à 0,03 quand ce soutien est entré dans l'analyse comme seul prédicteur, comparativement à quand il est entré après la perception de compétence. Ainsi, cette dernière explique 3,4 % de la variance dans l'anxiété scolaire des garçons, ce qui correspond à 53 % ($0,034/0,064$) de l'effet total du soutien parental conditionnel.

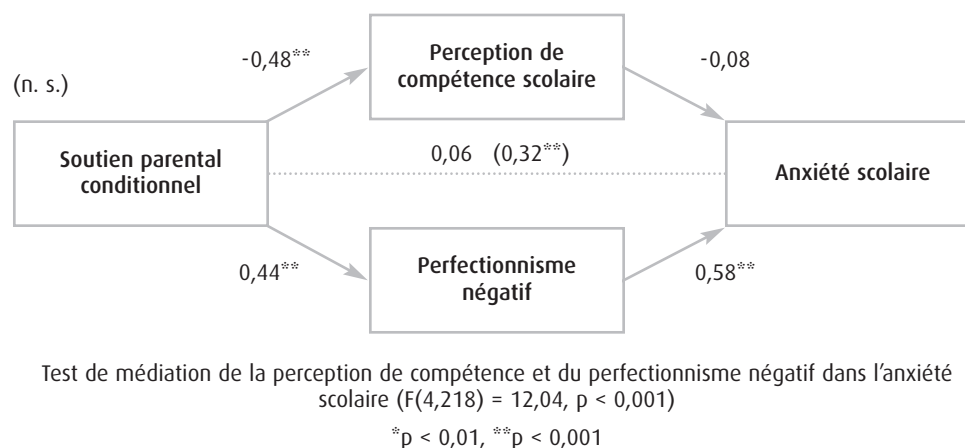
1. C' représente la valeur de la relation directe entre les variables indépendante et dépendante une fois les médiateurs pris en compte.

Figure 1. Effet de médiation chez les garçons



Note : La valeur entre parenthèses sur la ligne pointillée est celle avant l'introduction des médiateurs. La valeur en dehors de la parenthèse est celle après leur introduction.

Figure 2. Effet de médiation chez les filles



Note : La valeur entre parenthèses sur la ligne pointillée est celle avant l'introduction des médiateurs. La valeur en dehors de la parenthèse est celle après leur introduction.

La figure 2 illustre le modèle de médiation observé chez les filles. Les résultats indiquent que le seul effet médiateur significatif est cette fois celui du perfectionnisme négatif ($F(4,218) = 12,04, p < 0,001$). Plus les filles jugent conditionnel le soutien de leurs parents, plus leur perfectionnisme négatif et leur anxiété scolaire sont élevés. La relation directe entre le soutien parental conditionnel et l'anxiété scolaire n'est plus significative ($c' = 0,06$). L'analyse de régression hiérarchique indique que le

pourcentage de variance expliqué par la perception du soutien parental conditionnel dans l'anxiété scolaire passe de 0,14 à 0,03 quand ce soutien est entré dans l'analyse comme seul prédicteur, comparativement à quand il est entré après le perfectionnisme négatif. Ainsi, ce dernier explique 11 % de la variance dans l'anxiété scolaire des filles, ce qui correspond à 82 % ($0,11/0,14$) de l'effet total du soutien parental conditionnel.

Discussion

Cette étude s'est intéressée au rôle des parents dans le développement de l'anxiété scolaire, une émotion très handicapante dans le fonctionnement des élèves. La dimension du rôle parental examinée est la nature du soutien que leur enfant perçoit recevoir de leur part. Des études ont déjà montré que des jeunes qui perçoivent que leurs parents sont disponibles et soutenant rapportent moins de symptômes dépressifs et de comportements violents que ceux qui sont moins certains du soutien de leurs parents (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002; Seidah, 2004; Sheeber, Hops, Alpert, Davis et Andrews, 1997; Silverthorn et Crombie, 2002; Werner et Silbereisen, 2003). Dans la présente étude, nous avons centré notre attention sur le soutien parental conditionnel qui est celui dont la disponibilité n'est pas acquise, mais qui repose sur le respect par l'enfant de certains standards.

L'hypothèse générale était la suivante. Le développement d'un perfectionnisme négatif chez l'enfant serait favorisé par le fait d'être exposé durant plusieurs années à un climat émotionnel où sont soulignées les conséquences négatives de ses erreurs et d'avoir des parents qui le placent dans des situations où l'accent est mis sur l'atteinte de standards élevés. Cette recherche de perfection et la peur de l'échec lui étant associée s'accompagneraient d'effets négatifs sur la perception de compétence scolaire de l'élève. Un perfectionnisme négatif élevé et une perception de compétence faible seraient les mécanismes par lesquels la perception du soutien parental conditionnel agirait sur le développement de l'anxiété d'évaluation de l'élève. Cette hypothèse générale est partiellement confirmée, mais de façon différente chez les garçons et chez les filles.

Chez les premiers, l'effet de médiation passe exclusivement par la perception de compétence et chez les secondes par le perfectionnisme négatif. Ce résultat est inattendu et l'absence d'étude antérieure sur la relation entre la perception du soutien parental conditionnel et l'anxiété d'évaluation et les processus impliqués n'aide pas à l'expliquer. L'étude se rapprochant le plus de celle-ci est celle de Assor et Tall (2012) menée auprès d'adolescents. Les auteurs ont observé, autant chez les garçons que chez les filles, un effet de médiation complet de l'autodépréciation de leur compétence à la suite d'un échec dans la relation entre la perception du soutien parental conditionnel et la recherche de défi dans des tâches où le succès était incertain. Notons qu'aucune mesure de perfectionnisme n'a cependant été prise dans cette dernière étude et que l'échantillon était relativement petit. En outre, le fait que les jeunes répondaient à toutes les variables au même temps de mesure soulève un

important problème d'autocorrélation et une limite sérieuse aux conclusions. Cela dit, l'explication qui suit des résultats de notre étude mériterait d'être examinée directement dans une étude future.

Certains auteurs ont montré que les garçons accordent une importance plus grande que les filles à la compétition et au fait de vouloir être meilleurs que leurs pairs (Booth et Nolen, 2009; Gneezy et Rustichini, 2004). Cela pourrait faire que l'association de leur perception de compétence au soutien conditionnel de leurs parents augmenterait le caractère menaçant des activités d'évaluation, les rendant ainsi plus vulnérables et anxieux devant ces dernières. Pour les filles, plaire à leurs parents et atteindre les standards élevés attendus d'elles serait plus important que pour les garçons (Deslandes et Cloutier, 2000). Ressentir que l'atteinte de tels standards est associée à la disponibilité du soutien de leurs parents augmenterait le caractère menaçant des situations d'évaluation, les rendant plus anxieuses devant celles-ci et la possibilité de commettre des erreurs. La relation effectivement plus étroite observée chez les filles que chez les garçons entre le perfectionnisme négatif et l'anxiété d'évaluation donne un certain crédit à cette explication.

Il y a déjà longtemps, Rogers (1959) avançait que ceux qui se sentent aimés et soutenus de manière conditionnelle en arrivent à désavouer les parties d'eux qui semblent ne pas être valorisées par autrui et à ne s'apprécier que s'ils parviennent à se comporter comme autrui le souhaite. À la suite de Rogers, Harter (1992) défend aussi l'idée que la forme de soutien parental la plus propice au développement positif et au fonctionnement de l'enfant est celle où il se sent aimé pour qui il est et non pour ce qu'il accomplit. Selon Assor et Tal (2012), le soutien conditionnel parental est une forme de contrôle psychologique : les attentes des parents sont intériorisées et l'enfant doit s'efforcer de les atteindre pour éviter d'avoir honte et pour sentir qu'il a de la valeur (Assor, Vansteenkiste et Kaplan, 2009). Comme l'a montré pour la première fois la présente étude, une perception soutenue d'un tel soutien est propice au développement de caractéristiques préjudiciables au devenir scolaire des jeunes.

Il est de plus en plus reconnu que la conditionnalité du soutien parental est associée à des retombées psychologiques et scolaires négatives, mais peu d'études ont examiné les raisons pour lesquelles certains parents soit apportent un tel soutien à leur enfant, soit utilisent des pratiques laissant croire que c'est le cas. Les recherches futures devraient s'intéresser à cerner les caractéristiques parentales qui prédisent le caractère conditionnel réel ou apparent de leur soutien. D'autres études devraient aussi examiner les conséquences à plus long terme d'un soutien parental conditionnel s'inscrivant dans une durée plus longue que celle de cette étude, de même que la nature de ces conséquences sur d'autres dimensions du développement des jeunes. Enfin, le soutien de l'enseignant est reconnu comme un facteur important dans le fonctionnement des élèves (Goodenow, 1993; Hamre et Pianta, 2001; Klem et Connell, 2004; Lévesque-Guillemette, Bouffard et Vezeau, sous presse; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003), de sorte que l'examen de l'impact de la perception des élèves de sa nature conditionnelle apparaît essentiel.

Sur le plan de l'intervention, les résultats différentiels selon le sexe des jeunes peuvent suggérer des pistes d'action également différentes. Ainsi, chez les garçons

présentant une anxiété élevée d'évaluation, une attention particulière pourrait être accordée à leur perception de compétence, alors que chez les filles l'accent pourrait être mis sur leur perfectionnisme négatif. Dans les deux cas, cependant, l'intervention devrait explorer la clairvoyance des jeunes quant à la nature du soutien de leurs parents. Dans l'étude de Hascoët *et al.* (2013), une relation de 0,65 est apparue dans la perception des jeunes d'un soutien conditionnel de la part de leurs parents et de leur enseignant. Cela laisse à penser que la perception du caractère conditionnel du soutien peut venir d'un biais dans l'interprétation par les jeunes des commentaires, pratiques et attentes des adultes envers eux. Pour autant, les adultes signifiants, parents comme enseignants, devraient être prévenus de l'effet délétère de la perception des jeunes d'un soutien conditionnel de leur part et de l'importance d'éviter d'associer, implicitement ou explicitement, leur acceptation et leur soutien à la satisfaction par le jeune de leurs attentes.

Références bibliographiques

- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ASSOR, A., ROTH, G. et DECI, E. L. (2004). The emotional costs of perceived parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88.
- ASSOR, A. et TAL, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260.
- ASSOR, A., VANSTEENKISTE, M. et KAPLAN, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.
- BARTELS, J. M., MAGUN-JACKSON, S. et RYAN, J. J. (2011). Achievement goals, volitional regulation and help-seeking among college students: A multiple goal analysis. *Individual Differences Research*, 9(1), 41-51.
- BECK, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York : International University Press.
- BESWICK, G. et MANN, L. (1994). State orientation and procrastination. Dans J. Kuhl et J. Beckmann (dir.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (p. 391-396). Göttingen, Allemagne : Hogrefe & Huber.

- BOEKAERTS, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3(4), 269-280.
- BOEKAERTS, M. (2006). Self-regulation and effort investment. Dans E. Sigel et K. A. Renninger (dir.), *Handbook of child psychology. Vol. 4, Child psychology in practice* (p. 345-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- BOOTH, A. L. et NOLEN, P. J. (2009). Choosing to compete: How different are girls and boys? *CEPR Discussion Paper No. 7214*.
- BOUFFARD, T., PANSU, P. et BOISSICAT, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère nuisible ou profitable à l'élève. *Revue française de pédagogie*, 182, 117-140.
- BOUFFARD, T., VEZEAU, C., CHOUINARD, R. et MARCOTTE, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- BOUFFARD, T., SEIDAH, A., MCINTYRE, M., BOIVIN, M., VEZEAU, C. et CANTIN, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Validation canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34, 168-171.
- CASBARRO, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principal*, 83(5), 36-38.
- CONNOR, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107.
- CÔTÉ, S. et BOUFFARD, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology*, 61(3), 137-145.
- CÔTÉ, S. et BOUFFARD, T. (2014). The mediating effect of scholastic competence evaluation bias on the relationship between parental emotional support and academic functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 415-434.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. Dans M. Kemis (dir.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 31-49). New York, NY: Plenum.
- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 49(2), 53-72.
- ERGENE, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: Meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.

- FLETT, G. L., HEWITT, P. L., OLIVER, J. M. et MACDONALD, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. Dans G. L. Flett et P. L. Hewitt (dir.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 89-132). Washington, DC : American Psychological Association.
- FRENZEL, A. C., PEKRUN, R. et GOETZ, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- FROST, R. O., MARTEN, P., LAHART, C. et ROSENBLATE, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- GNEEZY, U. et RUSTICHINI, A. (2004). Gender and competition at a young age. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 94(2), 377-381.
- GOODENOW, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- GOVAERTS, S. (2006). *Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire*. Étude de leurs interrelations (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- GREGOR, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26(5), 617-635.
- GRZEGOREK, J. L., RICE, K. G., SLANEY, R. B. et FRANZE, S. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and non perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200.
- GUILBERT, D. J. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez l'enfant d'âge scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- HAMACHEK, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- HAMRE, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver, CO : University of Denver.
- HARTER, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142.

- HARTER, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano et T. S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (p. 77-114). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- HARTER, S. et MAROLD, D. B. (1993). The directionality of the link between low self-esteem and depressed affect: Beyond causal modeling. Dans D. Cicchetti (dir.), *The self and its disorders. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (vol. 5, p. 333-369). Rochester, NY : University of Rochester Press.
- HARTER, S., MAROLD, D. B., WHITESELL, N. R. et COBBS, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67(2), 360-374.
- HASCOËT, M., PANSU, P. et BOUFFARD, T. (2013). *Le perfectionnisme négatif, un médiateur de la relation entre le soutien conditionnel des adultes signifiants et les perceptions de compétence scolaire des élèves*. Communication présentée à la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Saguenay.
- KLEM, A. M. et CONNELL, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- KOOLE, S. L. et JOSTMANN, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 974-990.
- KUHL, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. Dans J. Kuhl et J. Beckman (dir.), *Action control: From cognition to behavior* (p. 101-128). New York, NY : Springer-Verlag.
- LAROCHE, M.-N., GALAND, B. et BOUFFARD, T. (2008). The illusion of scholastic incompetence and peer acceptance in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 25-39.
- LÉVESQUE-GUILLEMETTE, R., BOUFFARD, T. et VEZEAU, C. (sous presse). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'auto-évaluation de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*.
- LINNENBRINK, E. A. et PINTRICH, P. R. (2004). Role of affect in cognitive processing in academic contexts. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (dir.), *Motivation, emotion, and cognition : Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (p. 57-87). Mahwah, NJ : Erlbaum.

- LOWE, P. A. et LEE, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231-246.
- LOWE, P. A., LEE, S. W., WITTEBORG, K. M., PRICHARD, K. W., LUHR, M. E., CULLINAN, C. M., ... JANIK, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.
- MARCOTTE, G., MARCOTTE, D. et BOUFFARD, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- PEKRUN, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. et PERRY, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 99-105.
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- PHILLIPS, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55(6), 2000-2016.
- PHILLIPS, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58(5), 1308-1320.
- PHILLIPS, D. A. et ZIMMERMAN, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg et J. Kolligian (dir.), *Competence Considered* (p. 41-66). New York, NY: Yale University Press.
- PREACHER, K. J. et HAYES, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- PUTWAIN, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren, prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- PUTWAIN, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21, 1026-1029.

- PUTWAIN, D. W. et DANIELS, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- PUTWAIN, D. W., WOODS, K. A. et SYMES, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160.
- REDDY, R., RHODES, J. E. et MULHALL, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- RHOLES, W. S., MICHAS, L. et SHROFF, J. (1989). Action control as a vulnerability factor in dysphoria. *Cognitive Therapy and Research*, 13(3), 263-274.
- RICE, K. G., VERGARA, D. T. et ALDEA, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college students adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 463-473.
- ROGERS, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (dir.), *Psychology: A study of a science* (vol. 3, p. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- ROTH, G. et ASSOR, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of Adolescence*, 35(4), 799-808.
- SARRAZIN, G., MCINNIS, C. E. et VAILLANCOURT, R. (1985). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon : niveau élémentaire*. Ottawa, Ontario : Institut de recherches psychologiques.
- SCHUTZ, P. A. et LANEHART, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- SEIDAH, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence : facteurs individuels et adaptation psychosociale* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- SEIDAH, A., BOUFFARD, T. et VEZEAU, C. (2002). La mesure du perfectionnisme. Validation en langue française du Positive and Negative Perfectionism Scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 168-171.
- SHEEBER, L. B., HOPS, H., ALPERT, A., DAVIS, B. et ANDREWS, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(4), 333-344.
- SILVERTHORN, N. et CROMBIE, G. (2002, avril). *Longitudinal examination of self-esteem from grade 8 to 11: Identification and psychosocial differences of four self-esteem trajectory groups*. Communication présentée au IXe congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle-Orléans, LA.

- SLANEY, R. B. et ASHBY, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393-398.
- STOBER, J. (2004). Dimension of test-anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213-226.
- TERRY-SHORT, L. A., OWENS, R. G., SLADE, P. D. et DEWEY, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.
- WARREN, M. K., OLLENDICK, T. H. et KING, N. J. (1996). Test anxiety in girls and boys: A clinical developmental analysis. *Behaviour Change*, 13, 157-170.
- WERNER, N. E. et SILBEREISEN, R. K. (2003). Family relationship quality and contact with deviant peers as predictors of adolescent problem behaviors: The moderating role of gender. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 454-480.
- WIGFIELD, A. et ECCLES, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- YOUSEFI, F., REDZUAN, M., MANSOR, M., JUHARI, R. et TALIB, M. A. (2010). The effect of test-anxiety on memory among Iranian high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 137-141.
- ZEIDNER, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. New York, NY: Plenum Press. Disponible en ligne : <http://books.google.com.my/books>
- ZEIDNER, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Dans P. A. Schutz et R. Pekrun (dir.), *Emotion in Education* (p. 165-184). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Stress scolaire, soutien social et *burnout* à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse
Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Pierre-André DOUDIN

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse
Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Denise CURCHOD-RUEDI

Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Jean-Philippe ANTONIETTI

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse

Philippe STEPHAN

Faculté de biologie et de médecine, Université de Lausanne, Suisse

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Stress scolaire, soutien social et *burnout* à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse
Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Pierre-André DOUDIN

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse
Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Denise CURCHOD-RUEDI

Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte »,
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Jean-Philippe ANTONIETTI

Institut de psychologie, Université de Lausanne, Suisse

Philippe STEPHAN

Faculté de biologie et de médecine, Université de Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

Récemment décrit comme un syndrome d'épuisement, de cynisme et d'inadéquation à l'école, le *burnout* scolaire suscite un intérêt grandissant parmi les professionnels de l'école. Ce phénomène a été associé à plusieurs variables comme le stress

scolaire et le soutien social fourni par les parents et les enseignants. Cependant, nous en savons encore peu sur la façon dont ces variables interagissent. L'objectif de notre étude est d'explorer les effets modérateurs et médiateurs du stress scolaire et du soutien social afin de mieux comprendre leurs liens avec le *burnout* scolaire. Un questionnaire évaluant ces variables a été rempli par 441 adolescents de Suisse francophone. Tout d'abord, les analyses montrent que le soutien social ne modère pas l'effet du stress sur le *burnout* scolaire. Ensuite, il apparaît que le stress scolaire a un effet médiateur dans la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire. De plus, cet effet varie selon la source de soutien. D'une part, le stress médiate partiellement la relation entre le soutien des parents et le *burnout* scolaire. D'autre part, le stress médiate complètement le lien entre le soutien des enseignants et le *burnout* scolaire. Ainsi, il semblerait que les adolescents bénéficiant d'un bon niveau de soutien des parents et des enseignants perçoivent les exigences scolaires comme moins stressantes, ce qui diminue le risque de *burnout*.

ABSTRACT

School stress, social support and burnout in adolescence: how are they connected?

Nicolas MEYLAN

Institute of Psychology, University of Lausanne, Switzerland

"Child and Adult Development" Teaching and Research Unit, University of Teacher Education, Lausanne, Switzerland

Pierre-André DOUDIN

Institute of Psychology, University of Lausanne, Switzerland

"Child and Adult Development" Teaching and Research Unit, University of Teacher Education, Lausanne, Switzerland

Denise CURCHOD-RUEDI

"Child and Adult Development" Teaching and Research Unit, University of Teacher Education, Lausanne, Switzerland

Jean-Philippe ANTONIETTI

Institute of Psychology, University of Lausanne, Switzerland

Philippe STEPHAN

Faculty of Biology and Medicine, University of Lausanne, Switzerland

Recently described as a syndrome of exhaustion, cynicism and inadequacy, school burnout is arousing growing interest among school professionals. This phenomenon was associated with several variables, such as school stress and the social

support provided by parents and teachers. However, we still know little about how these variables interact. The objective of this study is to explore the moderating and mediating effects of school stress and social support to better understand their connections with school burnout. A questionnaire evaluating these variables was completed by 441 adolescents from Francophone Switzerland. First, the analyses show that social support does not moderate the effect of stress on school burnout. Then it appears that school stress has a mediating effect on the relationship between social support and school burnout. This effect also varies according to the source of support. On one hand, stress partially mediates the relationship between parental support and school burnout. On the other hand, stress completely mediates the connection between teacher support and school burnout. Thus, it seems that adolescents who benefit from a good level of support from parents and teachers perceive school demands as less stressful, which lowers the risk of burnout.

RESUMEN

Estrés escolar, apoyo social y agotamiento en la adolescencia, qué relación?

Nicolas MEYLAN

Instituto de Psicología, Universidad de Lausana, Suiza

Unidad de Enseñanza y de Investigación «Desarrollo del niño al adulto», Escuela Superior de Pedagogía Vaud, Suiza

Pierre-André DOUDIN

Instituto de Psicología, Universidad de Lausana, Suiza

Unidad de Enseñanza y de Investigación «Desarrollo del niño al adulto», Escuela Superior de Pedagogía Vaud, Suiza

Denise CURCHOD-RUEDI

Unidad de Enseñanza y de Investigación «Desarrollo del niño al adulto», Escuela Superior de Pedagogía Vaud, Suiza

Jean-Philippe ANTONIETTI

Instituto de Psicología, Universidad de Lausana, Suiza

Philippe STEPHAN

Facultad de Biología y de Medicina, Universidad de Lausana, Suiza

Recientemente descrito como un síndrome de agotamiento, de cinismo y de inadecuación a la escuela, el *burnout* escolar suscita un interés creciente entre los profesionales de la escuela. Dicho fenómeno ha sido asociado a diversas variables como el estrés escolar y el apoyo social ofrecido por los padres y los maestros. Sin

embargo muy poco sabemos sobre la manera en que dichas variables interactuar. El objetivo del presente estudio es explorar los efectos moderadores y mediadores del estrés escolar y del apoyo social con el fin de comprender más cabalmente sus relaciones con el *burnout* escolar. Un cuestionario para evaluar dichas variables fue aplicado a 441 adolescentes de la Suiza francófona. Por principio, los análisis muestran que el apoyo social no modera el efecto del estrés sobre el *burnout* escolar. Después, parece ser que el estrés escolar tiene un efecto mediador en la relación entre el apoyo social y el *burnout* escolar. Además dicho efecto varía según la fuente de apoyo. Por otra parte, el estrés mediatiza totalmente la relación entre el apoyo de los maestros y el *burnout* escolar. Así pues, parecería que los adolescentes que benefician de un buen nivel de apoyo de parte de la familia y de los maestros, perciben las exigencias escolares como menos estresantes, lo que disminuye el riesgo de *burnout*.

Introduction

Si les exigences scolaires favorisent le développement psychique, étant à la fois structurantes et valorisantes, elles mettent aussi certains adolescents en difficulté (Golse, 2005). Cela est d'autant plus vrai dans nos sociétés occidentales où l'accroissement des impératifs de réussite et de performance met à l'épreuve les ressources narcissiques de l'individu et entraîne une forme de stress pour les adolescents (Jeammet, 2007; Stephan, 2011). Comme le montre une étude épidémiologique sur la santé et le bien-être chez les jeunes, environ 23 % des adolescents français, 28 % des adolescents suisses et belges, 50 % des adolescents canadiens et jusqu'à 68 % des adolescents turcs se disent stressés par leur travail scolaire (Currie *et al.*, 2012). Afin d'aborder la problématique du stress scolaire et son possible impact pathologique, le concept de *burnout* a récemment été appliqué aux adolescents à l'école. L'utilisation de ce concept chez l'élève peut paraître surprenante mais, comme le soulignent certains auteurs (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova et Bakker, 2002), l'activité principale des élèves s'apparente à un travail : se rendre à l'école, suivre des cours, rendre des travaux, préparer des examens et atteindre des objectifs en vue d'obtenir une certification. En d'autres termes, être élève peut être considéré comme un métier où il faut faire face à un certain nombre d'exigences (Perrenoud, 2004).

Le *burnout* scolaire suscite un intérêt grandissant parmi les professionnels de l'école et de la santé, d'autant plus qu'un haut niveau de *burnout* est associé à la symptomatologie anxio-dépressive (Salmela-Aro, 2011; Zakari, Walburg et Chabrol, 2011) et augmente significativement le risque de décrochage scolaire (Bask et Salmela-Aro, 2013). Il nous paraît donc essentiel d'identifier les facteurs de risque et de protection du *burnout* scolaire, mais aussi de décrire la façon dont ces facteurs interagissent. En ce sens, l'exploration d'effets modérateurs ou médiateurs devrait permettre de mieux comprendre comment certaines variables influencent le niveau

de *burnout*. Pour rappel, un modérateur est une variable qualitative ou quantitative qui affecte la direction ou l'intensité entre la variable dépendante et la variable indépendante. Par contraste, un médiateur décrit plutôt un processus à travers lequel la variable indépendante est susceptible d'influencer la variable dépendante. À noter également que, dans ce processus, l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante peut être direct ou indirect, auquel cas il est courant de dire que la relation est médiatisée par une tierce variable. Pour plus de détails sur ces effets, nous renvoyons le lecteur à l'article de Rascle et Irachabal (2001).

Un *burnout* lié au travail scolaire

Défini comme une réponse à un stress scolaire chronique, le *burnout* scolaire apparaît chez des élèves initialement engagés dans leur scolarité, qui n'arrivent plus à faire face aux exigences de l'école (Salmela-Aro, Savolainen et Holopainen, 2009). Selon Salmela-Aro (2011), ce phénomène se caractérise par (1) un épuisement face aux demandes de l'école qui renvoie au sentiment d'être débordé par la pression liée à l'école, avec notamment une fatigue chronique due aux inquiétudes et aux ruminations concernant le travail scolaire; (2) du cynisme envers l'école, qui renvoie à une attitude détachée ou indifférente face à l'école en général, avec une perte d'intérêt pour le travail scolaire et une incapacité à lui donner du sens; (3) un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève, qui renvoie au sentiment de « ne pas être à la hauteur » dans son travail scolaire, un manque d'accomplissement dans le travail scolaire et à l'école en général.

De récents travaux indiquent un taux de prévalence allant de 6,7 % à 15 % pour le *burnout* scolaire sévère et permettent d'identifier certains déterminants de ce trouble (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti et Stephan, 2012; Salmela-Aro et Tynkkynen, 2012; Slivar, 2001). Il apparaît notamment que les filles sont les plus à risque de *burnout*, de même que les adolescents scolarisés dans des filières d'études à niveau d'exigence scolaire élevé (Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi, 2008a; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan, 2011). Enfin, par extension des travaux ayant montré, d'une part, que le stress lié au travail est un des principaux prédicteurs du *burnout* professionnel (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001) et, d'autre part, que le soutien social constitue un important facteur de protection contre ce trouble (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011), un intérêt particulier a été porté sur le stress lié à l'école et sur le soutien social dans la problématique du *burnout* scolaire.

Stress scolaire et *burnout*

Le stress scolaire peut être défini comme un état chronique chez des élèves qui se sont fixé des objectifs irréalistes ou dont la perception et les attentes de l'entourage dépassent leurs capacités (Ang et Huan, 2006).

Dans la continuité des travaux ayant associé le stress professionnel au *burnout* chez l'adulte (voir Maslach *et al.*, 2001), plusieurs auteurs se sont intéressés aux associations entre le stress scolaire et le *burnout* chez l'adolescent. Sur le plan théorique, Salmela-Aro *et al.* (2009) ont proposé d'aborder le *burnout* scolaire comme un phénomène continu allant du stress au *burnout* sévère, suggérant ainsi le lien entre ces

deux concepts. Sur le plan empirique, Zakari *et al.* (2011) mettent en évidence le fait que le stress scolaire est un prédicteur significatif et positif du *burnout* scolaire, en soulignant notamment qu'un haut niveau de stress lié à l'école est associé à un haut niveau de *burnout* scolaire. Dans une autre étude, Meylan *et al.* (2011) précisent ces associations en définissant plusieurs types de stress scolaire et leurs effets respectifs sur le *burnout* scolaire. Il apparaît notamment que le stress lié à la réussite et à l'avenir scolaire est le principal prédicteur de l'épuisement et du sentiment d'inadéquation, alors que le cynisme est plus influencé par le stress lié à la quantité de travail scolaire. Il semblerait donc que le stress scolaire constitue un important facteur de risque du *burnout* chez les élèves.

Soutien social et *burnout*

Demaray et Malecki (2002) définissent le soutien social comme la perception qu'a un individu des comportements généraux ou spécifiques de soutien adoptés par les personnes de son entourage et qui peuvent améliorer son fonctionnement ou le prémunir contre des effets indésirables.

Chez l'adulte, de nombreux travaux ont établi que le niveau et la satisfaction du soutien social sont négativement associés au *burnout* professionnel (Sundin, Hochwälder, Bildt et Lisspers, 2007; Doudin *et al.*, 2011) et que ces associations varient selon la source de soutien (Halbesleben, 2006). Cependant, seules quelques études ont souligné les liens entre le soutien social et le *burnout* scolaire chez l'adolescent. Par exemple, Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen et Jokela (2008b) montrent qu'un haut niveau de soutien de l'école est associé à un faible niveau de *burnout* scolaire. Dans une autre étude, Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (2014) mettent en évidence le fait qu'un haut niveau de soutien des enseignants et des parents est négativement associé au *burnout* scolaire, et en particulier à la dimension du cynisme. Enfin, un bas niveau de soutien des parents et des enseignants est associé à davantage d'attitudes négatives et cyniques envers l'école (Rueger, Malecki et Demaray, 2010; Malecki et Bjorkman, 2007). Ces différents travaux soulignent le rôle potentiellement protecteur du soutien social contre le *burnout* scolaire. De plus, ils mettent en évidence l'importance de considérer l'effet spécifique de différentes sources de soutien comme les parents et les enseignants dans les études explorant les associations entre le soutien social et le *burnout* scolaire.

Stress, soutien social et *burnout*

D'après les travaux sur le *burnout* professionnel, il est largement admis que le stress associé au travail, le soutien social et le *burnout* sont liés (Maslach *et al.*, 2001; Doudin *et al.* 2011; Halbesleben, 2006; Schaufeli, Leiter et Maslach, 2009). Cependant, le débat reste ouvert quant à la façon dont ces variables interagissent. Selon le modèle demandes-ressources (Bakker et Demerouti, 2007), le *burnout* apparaîtrait lorsque les ressources dont dispose un individu ne lui permettent plus de faire face aux exigences liées au travail et que ce déséquilibre persiste sur une longue période. Dans ce contexte, un haut niveau de soutien social permet de diminuer le stress lié aux exigences professionnelles et réduit le risque de *burnout*. Ainsi, comme

le soulignent certains auteurs, le soutien social serait un modérateur de la relation entre le stress et le *burnout* (Maslach *et al.*, 2001; Truchot, 2004). À l'inverse et selon le modèle de conservation des ressources (Hobfoll et Freedy, 1993; Halbesleben, 2006), le *burnout* serait la conséquence d'un stress chronique causé par un appauvrissement des ressources mises à la disposition d'un individu. Ainsi, un haut niveau de soutien social amène à percevoir les demandes professionnelles de façon moins contraignante et stressante, ce qui diminue le risque de *burnout*. En d'autres termes, le stress serait un médiateur de la relation entre le soutien social et le *burnout* (Cooper, Dewe et O'Driscoll, 2001; Kelley, 1994).

Chez l'adolescent, nous en savons encore peu sur les associations entre le stress lié à l'école, le *burnout* scolaire et le soutien social. Salmela-Aro et Upadyaya (2013) apportent un élément de réponse en montrant que le modèle Demandes-Ressources peut être appliqué aux élèves en contexte scolaire. Plus particulièrement, ces auteurs (Salmela-Aro et Upadyaya, 2013) suggèrent que le *burnout* scolaire serait la conséquence d'un processus d'appauvrissement de l'énergie de l'élève où des demandes scolaires trop importantes débordent les ressources dont dispose ce dernier. À l'inverse, soulignons que des auteurs s'intéressant à la pratique du sport à l'adolescence ont montré que le soutien social influence de façon indirecte la sévérité du *burnout* sportif à travers son impact sur le niveau de stress perçu (Raedeke et Smith, 2004).

La compréhension des processus pouvant mener au *burnout* ne se fait donc pas uniquement en identifiant les facteurs de risque ou de protection, mais également en explorant leurs interactions. Comme le soulignent Meylan et ses collaborateurs (2014), des études sont nécessaires afin d'examiner les effets modérateurs et médiateurs entre les différents facteurs associés au *burnout* scolaire.

Problématique et hypothèses

À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné les relations entre le soutien social, le stress lié à l'école et le *burnout* scolaire. Pourtant, dans la continuité des travaux sur le *burnout* professionnel chez l'adulte et le *burnout* sportif chez l'adolescent, nous pouvons supposer l'existence d'interactions entre ces variables.

Tout d'abord, en référence au modèle Demandes-Ressources du *burnout*, nous pouvons supposer que le soutien social modère ou médiate la relation entre le stress et le *burnout* chez l'adolescent. Ensuite, par analogie aux travaux ayant montré que le stress médiate la relation entre le soutien social et le *burnout* sportif à l'adolescence (Raedeke et Smith, 2004; Kelley, 1994), nous pouvons supposer que le stress scolaire médiate la relation entre le soutien social et le *burnout* lié au travail scolaire. Enfin, le soutien des parents et le soutien des enseignants ayant des effets spécifiques sur le *burnout* scolaire (Meylan *et al.*, 2014; Salmela-Aro *et al.*, 2008), nous pouvons aussi supposer que les interactions entre le stress scolaire et le soutien social varient selon la source de soutien considérée. Nous faisons donc l'hypothèse (H1) que le soutien social modère l'effet du stress sur le *burnout* scolaire, (H2) que le soutien social médiate la relation entre le stress et le *burnout* scolaire, (H3) que le stress scolaire médiate la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire et (H4) que les effets modérateurs ou médiateurs varient selon la source du soutien

social. Précisons encore que, pour chacune de ces hypothèses, nous contrôlons l'effet du genre sur le *burnout* scolaire. Et cela, car de précédents travaux ont mis en évidence le fait que les filles sont plus à risque de *burnout* scolaire que les garçons (Salmela-Aro *et al.*, 2008a; Zakari, Walburg et Chabrol, 2011).

Méthode

Population et procédure

Notre échantillon se compose de 441 adolescents (223 filles et 218 garçons) recrutés dans plusieurs écoles publiques secondaires de Suisse francophone. Ces adolescents ont entre 13 et 18 ans (moyenne = 14,78; écart type = 1,13) et en sont aux dernières années de la scolarité obligatoire. Ils ont répondu collectivement et durant une période de classe à un questionnaire sur le stress lié à l'école, le soutien social et le *burnout* scolaire. Des consignes relatives à la passation ont été données oralement et nous avons aussi rappelé aux adolescents qu'ils pouvaient refuser de prendre part à l'exercice ou de répondre à certaines questions. Dans ces conditions, aucun jeune n'a refusé de participer, mais certains questionnaires nous ont été rendus avec des réponses en partie manquantes. Enfin, l'anonymat des élèves a été garanti et notre recherche respecte le code déontologique et éthique de la Société suisse de psychologie (SSP), notamment en ce qui concerne les autorisations d'accès aux données et l'accord des participants ainsi que de leurs représentants légaux.

Mesures

Burnout scolaire

Nous avons mesuré le *burnout* scolaire à l'aide du *School Burnout Inventory* (SBI – Salmela-Aro *et al.*, 2009) dont la version française a récemment été validée (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti et Stephan, 2012). Ce questionnaire est composé de 9 items relatifs aux trois dimensions théoriques du *burnout* scolaire. L'épuisement face aux demandes de l'école est évalué par 4 items (p. ex. : « *Je me sens débordé par mon travail scolaire* »); le cynisme à l'égard du sens de l'école est mesuré par 3 items (p. ex. : « *Je me demande continuellement si mon travail scolaire a du sens* ») et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève est évalué par 2 items (p. ex. : « *J'ai souvent l'impression d'être insuffisant dans mon travail scolaire* »). Les items sont cotés sur une échelle de Likert en 6 points, allant de 1 = *Complètement faux* à 6 = *Complètement vrai*, et permettent d'évaluer le *burnout* scolaire de façon globale et dimensionnelle. Les qualités psychométriques de la version française du SBI sont dans l'ensemble satisfaisantes, avec notamment une structure factorielle identique à celle de la version originale. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons au *burnout* scolaire dans une perspective globale; c'est pourquoi nous utilisons uniquement le score total de *burnout*. Le coefficient de Cronbach ($\alpha = 0,82$) indique une cohérence interne satisfaisante.

Stress scolaire

Nous avons évalué le stress scolaire à l'aide d'une version française du *Adolescent Hassles Inventory* (Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow, et Schinke, 1986; validation française par Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997). Ce questionnaire composé de 59 items permet de mesurer la fréquence et l'intensité de tracasseries quotidiennes relatives à la vie familiale, la perception de soi, les relations avec les pairs et l'école. Les adolescents doivent indiquer s'ils ont vécu ou non ces différents tracasseries et, si oui, dans quelle mesure ils en ont été affectés au cours des six derniers mois. Les réponses sont données sur une échelle de Likert en 4 points, allant de 1 = *Pas du tout stressé* à 4 = *Très stressé*. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons uniquement 19 items en lien avec la scolarité. Comme l'ont souligné Meylan *et al.* (2011), ces items permettent d'évaluer le stress scolaire de façon globale, mais aussi dimensionnelle, en distinguant entre le stress lié à la réussite et à l'avenir scolaire (p. ex. être inquiet au sujet de mon avenir scolaire), le stress lié à la charge de travail scolaire (p. ex. avoir trop de travaux écrits à préparer pour l'école) et le stress lié aux relations à l'école (p. ex. être victime de racket à l'école). Dans le cadre de cette étude, nous abordons le stress de façon globale, raison pour laquelle nous utilisons uniquement le score total de stress scolaire. Le coefficient de Cronbach ($\alpha = 0,84$) indique une cohérence interne satisfaisante.

Soutien social

Nous avons évalué le soutien social à l'aide d'une version française du *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS – Malecki et Demaray, 2002; adaptation française par Meylan *et al.*, 2014). Ce questionnaire de 60 items permet de mesurer la perception qu'ont les adolescents du soutien social que leur fournissent les parents, les enseignants, les camarades de classe, le meilleur ami / la meilleure amie et l'école. À chaque source de soutien correspond une échelle de 12 items évaluant quatre types de soutien, à savoir *émotionnel* (3 items; p. ex. : « Mes parents m'écoulent lorsque j'ai besoin de parler »), *informationnel* (3 items; p. ex. : « Mes parents me donnent de bons conseils »), *évaluatif* (3 items; p. ex. : « Mes parents me font gentiment remarquer mes erreurs ») et *instrumental* (3 items; p. ex. : « Mes parents prennent le temps de m'aider à faire des choix »). Les adolescents répondent aux différents items sur deux aspects : (1) la fréquence, évaluée à l'aide d'une échelle de Likert en 6 points allant de 1 = *Jamais* à 6 = *Toujours*; (2) l'importance, évaluée sur une échelle de Likert en 3 points allant de 1 = *Peu important* à 3 = *Très important*. À partir de ces évaluations, il est possible de calculer un score total de fréquence et d'importance du soutien par source (parent, enseignant, camarade de classe, meilleur(e) ami(e) et école), mais aussi des scores de fréquence et d'importance du soutien par type (émotionnel, informationnel, évaluatif et instrumental) pour une même source. Les qualités psychométriques de la version française du CASSS sont très satisfaisantes avec une structure factorielle identique à celle de la version originale et une bonne fiabilité des échelles. Dans le cadre de cette étude, nous ne tenons compte que des scores de fréquence étant donné que les scores d'importance sont davantage destinés à l'interprétation clinique (Malecki et Demaray, 2002). De plus, nous utilisons uniquement

les items relatifs au soutien des parents et des enseignants, car ce sont les seules sources dont le score total de soutien perçu permet de prédire le niveau de *burnout* scolaire (Meylan *et al.*, 2014). Les coefficients de Cronbach indiquent une cohérence interne satisfaisante pour le soutien des enseignants ($\alpha = 0,89$) et le soutien des parents ($\alpha = 0,94$).

Analyses statistiques

Les données manquantes ont été traitées par la méthode d'imputation Hot-Deck. Cette méthode, largement utilisée (pour une revue, voir Andridge et Little, 2010), permet de remplacer une valeur manquante par une valeur réelle issue d'un profil similaire dans la base de données.

L'effet modérateur du soutien social dans la relation entre le stress et le *burnout* scolaire a été examiné à l'aide d'une régression hiérarchique (voir Devereux, Hastings, Noone, Firth & Totsika, 2009). Puis, les effets médiateurs du stress et du soutien social ont été testés en suivant la procédure d'analyse *two-step* proposée par Anderson et Gerbing (1988). La première étape vise à examiner la validité du modèle de mesure à l'aide d'une analyse confirmatoire. La seconde étape consiste à évaluer le modèle structurel afin d'identifier les relations significatives entre le stress lié à l'école, le soutien social et le *burnout* scolaire. La qualité d'ajustement de ces modèles a été évaluée à l'aide des indices suivants (voir Hu et Bentler, 1999) : la statistique du χ^2 ; un χ^2 normé (CMIN/DF) inférieur ou égal à 3; un *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) et un *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) inférieur ou égal à 0,08; un *Comparative Fit Index* (CFI) et un *Tucker-Lewis Index* (TLI) supérieur ou égal à 0,90; et le *Akaike Information Criterion* (AIC) dont la valeur la plus faible indique quel modèle s'ajuste le mieux aux données.

Afin de contrôler l'amplification des erreurs de mesure dues à la multiplication d'items par facteurs latents, nous avons, pour chaque questionnaire, regroupé les items relatifs à une même dimension. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide des logiciels *R-statistics* et *AMOS 21* (Arbuckle, 2012).

Résultats

Effets modérateurs du soutien social

La régression hiérarchique permettant de tester l'effet modérateur du soutien social (H1) comprend deux blocs dans lesquels nous avons inséré les variables selon la méthode d'entrée forcée. Dans le bloc 1, nous avons introduit le genre afin de contrôler l'effet de cette variable sur le *burnout* scolaire. Dans le bloc 2, nous avons regroupé le stress scolaire, le soutien des parents et le soutien des enseignants. Dans le bloc 3, nous avons inséré les interactions stress X soutien des parents et stress X soutien des enseignants. Tous les scores ont été centrés réduits pour éviter les problèmes de colinéarité. Les résultats montrent que seul le bloc 2 augmente significativement la part de variance expliquée du *burnout* scolaire ($\Delta R^2 = 0,35$, $p < 0,001$). L'absence d'effet significatif en ce qui concerne les interactions du bloc 3 suggère

également que le soutien social n'est pas un modérateur de la relation entre le stress et le *burnout* scolaire.

Effet médiateur du stress et du soutien social

Modèle de mesure

Le modèle de mesure comprend quatre facteurs latents (correspondant au score total de *burnout*, de stress, de soutien des parents et de soutien des enseignants) et 14 variables observées (qui renvoient aux sous-dimensions des échelles utilisées). Les indices obtenus pour ce modèle témoignent d'un ajustement très satisfaisant, $\chi^2(71, N = 441) = 221,98, p < 0,001$; CMIN/DF = 3,12; CFI = 0,95; TLI = 0,93; RMSEA = 0,07; SRMS = 0,05; AIC = 317,98. Tous les coefficients de régression standardisés des indicateurs d'un même facteur latent sont significatifs ($ps < 0,001$), ce qui indique que les facteurs latents sont bien représentés par leurs indicateurs respectifs. En effet, (1) le *burnout* scolaire renvoie bien à l'épuisement, au cynisme et au sentiment d'inadéquation, (2) le stress scolaire est bien lié au succès et à l'avenir, à la surcharge de travail ainsi qu'aux relations à l'école, (3) le soutien des parents et celui des enseignants se caractérisent bien par du soutien de type émotionnel, informationnel, évaluatif et instrumental. De plus, comme nous pouvons le voir au tableau 1, tous les facteurs latents du modèle de mesure sont significativement corrélés.

Tableau 1. Intercorrélations entre les facteurs latents du modèle de mesure

Variables	1	2	3	4
1. Stress scolaire	(0,84)			
2. <i>Burnout</i> scolaire	0,56**	(0,82)		
3. Soutien des parents	-0,21**	-0,28**	(0,94)	
4. Soutien des enseignants	-0,23**	-0,21**	0,27**	(0,89)

N = 441

Note : Tous les coefficients de corrélations sont significatifs au seuil de $p < 0,01$. Les coefficients alpha de Cronbach sont indiqués entre parenthèses.

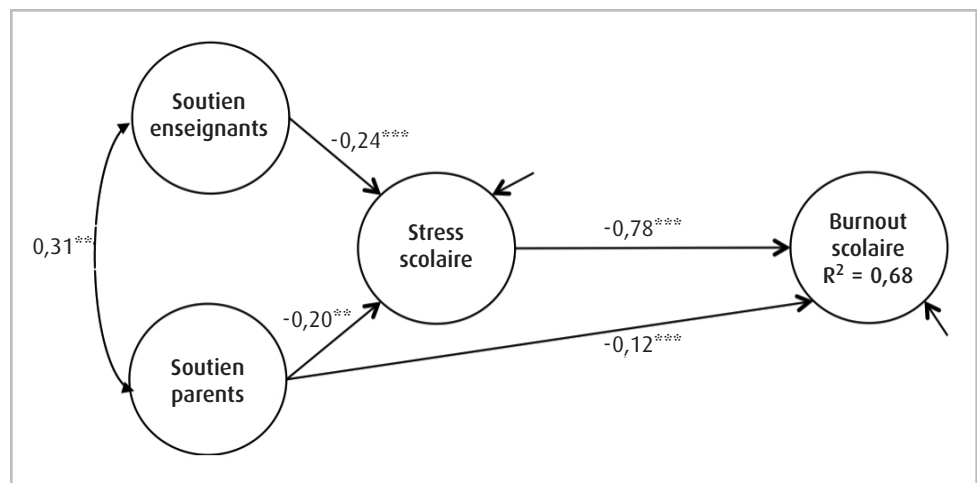
Modèle structurel

Nous avons vérifié nos hypothèses H2, H3 et H4 en testant quatre modèles alternatifs. Les indices d'ajustement de ces modèles sont rapportés dans le tableau 2. Le modèle M1, avec deux médiateurs et un chemin direct allant du stress au *burnout* scolaire, montre un bon ajustement aux données. Cependant, les coefficients standardisés des chemins allant du soutien social (des parents et des enseignants) au *burnout* scolaire sont non significatifs. De plus, les indices de modification indiquent une relation significative entre le soutien des enseignants et celui des parents. Nous avons donc testé un modèle sans médiation du soutien social (M2) en contraignant les chemins non significatifs de M1 à zéro et en ajoutant une corrélation entre le soutien des enseignants et celui des parents. Les indices d'ajustement de ce modèle sont

satisfaisants et la valeur du AIC indique que le modèle M2 s'ajuste mieux aux données que le modèle M1.

Nous avons ensuite testé un autre modèle de médiation partielle (M3) avec le stress comme médiateur de la relation entre le soutien des enseignants et celui des parents et le *burnout* scolaire. Les indices de ce modèle sont relativement satisfaisants, mais le coefficient standardisé du soutien des enseignants sur le *burnout* scolaire n'est pas significatif. C'est pourquoi nous avons testé un modèle où, respectivement, le soutien des parents et des enseignants médiate partiellement et totalement la relation entre le stress et le *burnout* scolaire (M4). Pour ce faire, nous avons contraint à zéro le chemin entre le soutien des enseignants et le *burnout* scolaire. L'ajustement de ce modèle est très satisfaisant avec une valeur AIC inférieure à celle des autres modèles. Nous avons donc retenu le modèle M4 comme étant le meilleur.

Figure 1. **Modèle structural final**



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Note : Modèle M4 où le stress scolaire est un médiateur de la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire.

Le modèle final (M4) est présenté à la figure qui précède. Tout d'abord, il apparaît que le stress scolaire est un prédicteur direct et positif du *burnout* scolaire ($\beta = 0,78$, $p < 0,001$). Ensuite, nous pouvons observer que le soutien des parents a un effet direct négatif sur le *burnout* ($\beta = -0,12$, $p < 0,05$) et le stress scolaire ($\beta = -0,20$, $p < 0,01$), ce qui suggère que le stress scolaire médiate partiellement la relation entre le soutien des parents et le *burnout*. Cette médiation a été vérifiée à l'aide de la procédure de rééchantillonnage (*bootstrap*) et il en résulte que le soutien des parents a un effet indirect sur le *burnout* en agissant sur le stress scolaire ($\beta = -0,16$, 95 % CI [-0,27, -0,04]). Enfin, il apparaît que le soutien des enseignants a un effet direct négatif sur le stress scolaire ($\beta = -0,24$, $p < 0,001$), mais aucun effet sur le *burnout*, ce qui suggère que le stress scolaire médiate complètement la relation entre le soutien des

enseignants et le *burnout*. La vérification de cette médiation montre que le soutien des enseignants a un effet indirect sur le *burnout* par son action sur le stress scolaire ($\beta = -19$, 95 % CI [-0,28, -0,08]). Soulignons encore que nous avons procédé à une analyse multigroupe afin de vérifier si le modèle final a la même structure en fonction du genre. Il apparaît que le modèle sans contrainte et le modèle contraint ne diffèrent pas significativement ($\Delta \chi^2 = 22,05$, $df = 14$, $p > 0,05$), ce qui indique que le modèle final est valide pour les filles et pour les garçons.

Tableau 2. **Indices d'ajustement des modèles alternatifs**

Modèle	χ^2	df	CMIN/DF	CFI	TLI	RMSEA	SRMS	AIC
M1	240,96***	72	3,34	0,94	0,92	0,07	0,07	334,97
M2	226,92***	73	3,11	0,95	0,93	0,07	0,05	318,92
M3	221,98***	71	3,13	0,95	0,93	0,07	0,05	317,89
M4	222,11***	72	3,08	0,95	0,93	0,07	0,05	316,12

*** $p < 0,001$

Discussion

Il est largement admis que le *burnout* est un trouble lié au stress (Maslach *et al.*, 2001). Cependant, l'un des défis consiste à comprendre pourquoi certains adolescents sont plus stressés par les exigences scolaires et peuvent montrer des signes de *burnout* scolaire, récemment décrit comme un syndrome d'épuisement, de cynisme et d'inadéquation par rapport à l'école. L'objectif de notre étude était d'explorer les associations entre le soutien social, le stress et le *burnout* scolaire.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à l'effet modérateur du soutien social. Nos résultats montrent qu'il n'existe aucune interaction entre le soutien des parents ou des enseignants et le stress scolaire, ce qui contredit notre première hypothèse selon laquelle le soutien social modère l'effet du stress scolaire sur le *burnout* (H1). Toutefois, cela va dans le sens des travaux qui ont montré que le soutien social ne modère pas systématiquement la relation entre stressseurs et troubles psychopathologiques à l'adolescence (pour une revue, voir Grant, Compas, Thurm, McMahon, Gipson *et al.*, 2006). Par conséquent, si le soutien social des parents et des enseignants constitue un facteur de protection contre le *burnout* scolaire (Meylan *et al.*, 2014), il semblerait que ce ne soit pas dû à un effet modérateur de la relation entre le stress scolaire et le *burnout*.

Ensuite, nous nous sommes penchés sur les effets de médiations entre le stress et le soutien social. Les résultats de l'examen des modèles alternatifs ne nous permettent pas de confirmer l'hypothèse d'un effet médiateur du soutien social dans la relation entre le stress scolaire et le *burnout* (H2). Il semblerait donc que le processus

par lequel le stress influence le *burnout* scolaire ne puisse pas être expliqué par la perception que les adolescents ont du soutien des parents et des enseignants, ce qui va dans le sens des travaux ayant montré que le soutien social ne médiate pas l'effet du stress sur la santé mentale des adolescents (Yarcheski et Mahon, 1999). À l'inverse, les relations mises en évidence dans le modèle structurel final confirment notre hypothèse selon laquelle le stress scolaire médiate la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire (H3). Il semblerait donc que le soutien social permette de réduire le risque de *burnout* lié à l'école de façon directe mais aussi indirecte en diminuant le niveau de stress scolaire. Enfin, nous avons observé que l'effet médiateur du stress est partiel lorsque le soutien vient des parents, alors qu'il est total lorsque le soutien vient des enseignants. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle les effets médiateurs varient en fonction de la source de soutien (H4). Il apparaît donc que le *burnout* scolaire est influencé de façon directe par le soutien des parents, ce qui va dans le sens de précédents travaux (Salmela-Aro, 2011; Meylan *et al.*, 2014). Nous mettons également en évidence le fait que le *burnout* scolaire est influencé de façon indirecte par le soutien des parents et des enseignants et que ces effets s'observent aussi bien chez les filles que chez les garçons. En d'autres termes, les adolescents et les adolescentes qui se sentent soutenus par leurs parents et leurs enseignants percevraient les exigences scolaires de façon peu stressante, ce qui diminue leur risque de *burnout* scolaire.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent que le stress lié à l'école a un effet médiateur dans la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire à l'adolescence. De plus, ils montrent que cet effet médiateur est différent selon que l'on considère le soutien des parents ou des enseignants. Nous rejoignons ici, d'une part, les travaux ayant souligné que le stress médiate la relation entre le soutien social et le *burnout* lié au sport chez les adolescents et les adultes (Kelley, 1994; Raedeke et Smith, 2004) et, d'autre part, les auteurs postulant que le *burnout* apparaîtrait à la suite d'un stress causé par un appauvrissement des ressources à disposition (Hobfoll et Freedy, 1993; Halbesleben, 2006).

Cette étude comporte plusieurs limites. Tout d'abord, il convient d'être prudent en ce qui concerne la portée heuristique et la généralisation des résultats, étant donné que la technique d'échantillonnage « tout-venant » n'assure pas la représentativité de notre échantillon. Ensuite, il est important de souligner que la causalité ne peut pas être testée dans cette étude en raison de la nature transversale des données. Des études longitudinales devraient favoriser une meilleure compréhension des liens causaux entre le soutien social, le stress et le *burnout* scolaire. Enfin, l'utilisation d'autoquestionnaires implique certains biais méthodologiques (voir Razavi, 2001) et ne permet qu'une évaluation subjective du soutien social, du stress et du niveau de *burnout* scolaire. Bien que l'évaluation subjective de ces variables soit essentielle par nature (Rueger *et al.*, 2010; Plancherel *et al.*, 1997; Salmela-Aro *et al.*, 2009), des études ultérieures pourraient bénéficier de l'utilisation de mesures subjectives et objectives, notamment en ce qui concerne le stress scolaire.

Conclusion

Cette recherche met en évidence les associations entre le soutien social, le stress et le *burnout* scolaire et permet d'étendre notre compréhension de ce syndrome à l'adolescence. Nous montrons que le stress scolaire est un médiateur de la relation entre le soutien social et le *burnout* scolaire et que ce médiateur agit différemment selon la source de soutien. Plus particulièrement, nous soulignons le fait que les parents et les enseignants sont des sources dont le soutien est, respectivement, partiellement et totalement médiatisé par le stress scolaire. En d'autres termes, le niveau de soutien des parents influence la sévérité du *burnout* scolaire de façon directe et indirecte, alors que le niveau de soutien des enseignants influence ce syndrome uniquement de façon indirecte par son effet sur le niveau de stress scolaire.

Ces résultats ont des implications en termes de recherche et de prévention. Tout d'abord, cette étude est la première à montrer un effet de médiation du stress scolaire dans la problématique du *burnout* à l'adolescence. D'un point de vue théorique, cela permet d'envisager le *burnout* scolaire selon le modèle du stress et du *burnout* proposé par Kelley (1994) ainsi que selon le modèle de la conservation des ressources de Hobfoll et Freedy (1993) dont la pertinence a été soulignée par les travaux sur le *burnout* lié à l'activité sportive et professionnelle. Dans une perspective de prévention du *burnout* scolaire, nous pensons qu'il faudrait renforcer le soutien des parents et des enseignants dans la mesure où un haut niveau de soutien social réduit directement et indirectement le risque de *burnout* scolaire. Ce travail pourrait se faire notamment durant la formation des enseignants en soulignant davantage l'importance des attitudes des enseignants dans le développement scolaire et psychologique des adolescents. Nous pensons aussi qu'il ne s'agit pas uniquement d'augmenter le soutien à disposition, mais aussi d'attirer davantage l'attention des adolescents sur le soutien qui leur est offert et notamment le soutien qu'ils peuvent recevoir de la part de leurs enseignants. Ce travail pourrait par exemple être fait au sein de l'école dans le cadre d'une prévention primaire du *burnout* scolaire. Si de nombreuses pistes de réflexion restent à explorer, cette étude apporte un éclairage utile pour la mise en place de mesures préventives contre le *burnout* scolaire chez les adolescents.

Références bibliographiques

- ANDERSON, J. C. et GERBING, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.411
- ANDRIDGE, R. R. et LITTLE, R. J. (2010). A review of hot deck imputation for survey non-response. *International Statistical Review*, 78(1), 40-64. doi: 10.1111/j.1751-5823.2010.00103.x

- 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 and Human Development*, 37(2), 133-143. doi: 10.1007/s10578-006-0023-8
- ARBUCKLE, J. L. (2012). *Amos 21. User's guide*. Chicago, IL: IBM SPSS.
- BAKKER, A. et DEMEROUTI, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- BASK, M. et SALMELA-ARO, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi: 10.1007/s10212-012-0126-5
- BOBO, J. K., GILCHRIST, L. D., ELMER, J. F., SNOW, W. H. et SCHINKE, S. P. (1986). Hassles, role strain, and peer relations in young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 6(4), 339-352. doi: 10.1177/0272431600020001005
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley and Sons.
- COOPER, C. L., DEWE, P. J. et O'DRISCOLL, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., DE LOOZE, M., ROBERTS, C. et al. (dir.) (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, N° 6). Copenhagen, Danemark: WHO Regional Office for Europe.
- DEMARAY, M. K. et MALECKI, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. doi: 10.1002/pits.10018
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. et MOREAU, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-37). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- DEVEREUX, J. M., HASTINGS, R. P., NOONE, S. J., FIRTH, A. et TOTSIKA, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 367-377. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.002
- GOLSE, B. (2005). L'impact des exigences scolaires au fil des âges. *Nervure*, 1, 1-2.

- GRANT, K. E., COMPAS, B. E., THURM, A. E., MCMAHON, S. D., GIPSON, P. Y., CAMPBELL, A. J. *et al.* (2006). *Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects*. *Clinical Psychology Review*, 26(3), 257-283. doi: 10.1016/j.cpr.2005.06.011
- HALBESLEBEN, J. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *The Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- HOBFOLL, S. E. et FREEDY, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach et T. Marek (dir.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 115-133). Washington, DC : Taylor & Francis.
- HU, L. et BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- JEAMMET, P. (2007). Le moi à l'épreuve de la liberté. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(1), 321-328. doi: 10.1016/j.neurenf.2007.07.010
- KELLEY, B. C. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: Effects of gender and time of season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 48-58.
- MALECKI, C. K. et BJORKMAN, S. M. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence*. Illinois : Northern Illinois University.
- MALECKI, C. K. et DEMARAY, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale. *Psychology in the Schools*, 39, 1-18. doi: 10.1002/pits.10004
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. et LEITER, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1111/1467-8721.01258
- MEYLAN, N., DOUDIN, P.-A., CURCHOD, D. et STEPHAN, P. (2011). School burnout in adolescents: Differences in background variables and exploration of school-related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche di Psicologia*, 4, 539-563. doi: 10.3280/RIP2011-004006
- MEYLAN, N., DOUDIN, P.-A., CURCHOD, D. et STEPHAN, P. (2014). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*. doi: 10.1016/j.psfr.2014.01.003
- MEYLAN, N., DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D., ANTONIETTI, J.-P. et STEPHAN, P. (2012, novembre). *School Burnout Inventory: structure factorielle, fiabilité et validité de la version française*. Poster présenté à la Journée de la recherche de la Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.

- PERRENOUD, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- PLANCHEREL, B., BETTSCHART, W., BOLOGNINI, M., DUMONT, M. et HALFON, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracasseries quotidiennes sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 26-38.
- RASCLE, N. et IRACHABAL, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118.
- RAEDEKE, T. D. et SMITH, A. L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(4), 525-541.
- RAZAVI, T. (2001). *Self-report measures: An overview of concerns and limitations of questionnaire use in occupational stress research*. Southampton, R.-U. : University of Southampton.
- RUEGER, S. Y., MALECKI, C. K. et DEMARAY, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61. doi: 10.1007/s10964-008-9368-6
- SALMELA-ARO, K. (2011). Le burnout des élèves. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 33-45). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- SALMELA-ARO, K. et TYNKKYNNEN, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- SALMELA-ARO, K. et UPADYAYA, K. (2013). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/bjep.12018
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N. et NURMI, J.-E. (2008a). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. doi: 10.1348/000709908X281628
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., LESKINEN, E. et NURMI, J.-E. (2009). School burnout inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- SALMELA-ARO, K., KIURU, N., PIETIKÄINEN, M. et JOKELA, J. (2008b). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1-13. doi: 10.1027/1016-9040.13.1.12

- SALMELA-ARO, K., SAVOLAINEN, H. et HOLOPAINEN, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3
- SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. et MASLACH, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi: 10.1108/13620430910966406
- SCHAUFELI, W. B., MARTINEZ, I., PINTO, A. M., SALANOVA, M. et BAKKER, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- SLIVAR, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.
- STEPHAN, P. (2011). La prévention des dépendances à l'école. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 149-162). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- SUNDIN, L., HOCHWÄLDER, J., BILDT, C. et LISSPERS, J. (2007). The relationship between different work-related sources of social support and burnout among registered and assistant nurses in Sweden: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 44(5), 758-769. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2006.01.004
- TRUCHOT, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions*. Paris, France : Dunod.
- YARCHESKI, A. et MAHON, N. E. (1999). The moderator-mediator role of social support in early adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 21(5), 685-698.
- ZAKARI, S., WALBURG, V. et CHABROL, H. (2011). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 47-64). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Étude de validation du programme *Funambule* Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Danielle LECLERC

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Suzie MCKINNON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Étude de validation du programme *Funambule* Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Danielle LECLERC

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Suzie MCKINNON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

C'est dans une optique de prévention primaire de l'influence potentiellement néfaste du stress sur les tâches développementales des adolescents qu'un programme de type universel, *Funambule: pour une gestion équilibrée du stress*, a été créé puis évalué selon un devis quasi expérimental (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin et Leclerc, 2012). Au total, 138 adolescents québécois âgés de 14 à 19 ans ont été appariés, dans les groupes expérimentaux et témoins, selon le genre et le niveau de stress ressenti (*Problèmes dans divers secteurs de vie*; Seiffge-Krenke, 2005). Les effets du programme ont été évalués au moyen du *Questionnaire des*

stratégies de gestion du stress (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007), de l'*Inventaire de résolution de problèmes sociaux* (Maydeu-Olivares et D'Zurilla, 1996) et de l'*Échelle d'anxiété en contexte de performance* (Cassady et Johnson, 2002). Comme prévu, des effets bénéfiques ont été observés entre le prétest et le post-test dans le groupe expérimental, ce qui n'a pas été le cas dans le groupe témoin. Les résultats indiquent une amélioration significative de la gestion du stress pour trois des quatre volets de *Funambule*, à savoir le travail sur la perception du stress, le corps et les pensées. Une amélioration significative de la capacité rationnelle à résoudre des problèmes ainsi qu'une diminution significative de l'anxiété aux évaluations pour les élèves du groupe expérimental ont également été observées.

ABSTRACT

Validation study of the *Funambule*: pour une gestion équilibrée du stress

Michelle DUMONT

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Danielle LECLERC

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Line MASSÉ

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Suzie MCKINNON

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

With a view to primary prevention of the potentially harmful influence of stress on the developmental tasks of adolescents, a universal program, *Funambule: pour une gestion équilibrée du stress*, was created and evaluated using a quasi-experimental design (Dumont *et al.*, with Massé, Potvin and Leclerc, 2012). A total of 138 Quebec adolescents from ages 14 to 19 were matched in experimental and control groups based on perceived stress level (*Problems in various areas of life*; Seiffge-Krenke, 2005). The effects of the program were assessed using the *Stress management questionnaire* (Dumont, Massé, Leclerc and Potvin, 2007), the *Social Problem-Solving Inventory* (Maydeu-Olivares and D'Zurilla, 1996) and *The Cognitive Test Anxiety Scale* (Cassady and Johnson, 2002). As expected, beneficial effects were observed between the pre-test and the post-test in the experimental group, which was not the case in the control group. The results indicate a significant improvement in stress management for three of the four *Funambule* components, namely: work on the perception of stress, the body and thoughts. A significant improvement in the rational ability to solve problems and a significant reduction in evaluation anxiety was also found among students in the experimental group.

RESUMEN

Estudio de validación del programa *Funambule* Por una gestión equilibrada del estrés entre los adolescentes.

Michelle DUMONT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Danielle LECLERC

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Line MASSÉ

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Suzie MCKINNON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Desde el ángulo de la prevención primaria contra la influencia potencialmente nefasta del estrés sobre las tareas para el desarrollo de los adolescentes, fue creado el programa de tipo universal *Funambule: pour une gestion équilibrée du stress*, y fue evaluado siguiendo un esquema semi-experimental (Dumont en col., con Massé, Potvin y Leclerc, 2012). Un total de 138 adolescentes quebequenses entre 14 y 19 años fueron agrupados en grupos experimentales y testigos, de acuerdo con el género y el nivel de estrés experimentado (*Problèmes dans divers secteurs de vie*; Seiffge-Krenke, 2005). Los efectos del programa fueron evaluados a partir del *Questionnaire des stratégies de gestion du stress* (Dumont, Massé, Leclerc y Potvin, 2007), del *Inventaire de résolution de problèmes sociaux* (Maydeu-Olivares y D’Zurilla, 1996) y de la *Échelle d’anxiété en contexte de performance* (Cassady y Johnson, 2002). Tal y como se había previsto, fueron observados efectos benéficos entre el pre-test y el post-test en el grupo experimental lo que no fue el caso en el grupo testigo. Los resultados indican un mejoramiento significativo de la gestión del estrés para tres de los cuatro episodios de *Funámbulo*, a saber: el trabajo sobre la percepción del estrés, el cuerpo y los pensamientos. Asimismo se detectó un mejoramiento significativo de la capacidad racional para resolver problemas así como una disminución significativa de la ansiedad ante las evaluaciones para los alumnos del grupo experimental.

Introduction

L'adolescence est une période de la vie qui apporte son lot de questionnements, d'inquiétudes et de décisions à prendre. Si les capacités se multiplient, les responsabilités et les attentes de la société s'accroissent. Les changements de maturation ainsi que les obligations qui s'y rattachent génèrent parfois un état de stress nécessitant des adaptations auxquelles certains jeunes ne se sentent pas aptes ni prêts, ce qui met à risque leur santé mentale et leur persévérance scolaire.

Globalement, l'état de stress constitue une expérience subjective pouvant provoquer des manifestations physiologiques, comportementales, cognitives et émotionnelles (Dumont et Bluteau, 2014). Cette expérience intra-individuelle renvoie au ressenti dans le corps et aux représentations mentales que suscite la source de stress à un moment précis de l'existence. L'état de stress qui en découle dépend des ressources personnelles et sociales dont on dispose pour y faire face, des expériences passées, de la personnalité et des enjeux associés à la situation. Selon Lupien (2010), une situation est jugée stressante si elle correspond à l'une des quatre caractéristiques universelles suivantes : impression de ne pas contrôler la situation, imprévisibilité ou alors nouveauté de la situation et ego menacé.

Depuis quarante ans, l'intérêt croissant des chercheurs et des cliniciens pour une meilleure compréhension et évaluation de l'impact du stress sur le développement n'est certes pas indépendant du pourcentage d'individus aux prises avec un stress quotidien jugé important. En 2010, 23,5 % des Canadiens âgés de 15 ans ou plus ont déclaré que la plupart de leurs journées étaient « assez stressantes » ou « extrêmement stressantes », ce qui représente une augmentation de 1,3 % par rapport à la proportion notée en 2008 (Statistique Canada, 2014). Cette situation est préoccupante sur les plans scientifique, clinique et social, car le fait de se sentir stressé a souvent été associé à des problèmes d'adaptation psychosociale et à des difficultés scolaires.

Le lien stress-détresse

Selon le rapport montréalais d'Ayotte, Fournier et Riberdy (2009), l'exposition et la réactivité à un stress, surtout si ce dernier est chronique ou se produit dans un domaine important pour le jeune, peuvent compromettre l'ajustement psychosocial de celui-ci. À titre illustratif, signalons que la documentation montre des relations positives entre l'intensité du stress et certaines variables scolaires ou psychosociales : dépression, somatisation, sentiment de solitude (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003), anxiété, détresse psychologique (Kiang et Buchanan, 2014), anxiété de performance en contexte d'évaluation (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009), plaintes somatiques, pression à la performance (Jacobshagen, Rigotti, Semmer et Mohr, 2009), détresse psychologique et acceptation de soi plus faible (Hsieh, Xue, Bauermeister, Wang et Hou, 2014).

Parmi les facteurs de stress scolaire, notons celui de l'anxiété aux évaluations qui peut, à lui seul, perturber le fonctionnement global d'un grand nombre de jeunes, sans pour autant nécessiter de prise en charge clinique. En effet, cette anxiété vécue de façon modérée ou élevée concerne près de la moitié des adolescents de la

quatrième et de la cinquième année du secondaire fréquentant une école publique (Dumont *et al.*, 2009). C'est plutôt le tiers des élèves d'une école de musique qui éprouvent de l'anxiété en situation de performance (Fehm et Schmidt, 2006). Ces pourcentages ainsi que les relations stress-détresse préalablement rapportées ne sont pas sans préoccuper, puisqu'ils soulignent la nécessité d'améliorer la gestion du stress et, de façon plus spécifique, l'anxiété de performance en situation d'évaluation. En effet, les adolescents qui manifestent un niveau élevé de ce type d'anxiété connaissent davantage de difficultés psychosociales, comparativement à ceux qui en présentent un degré modéré ou faible (Dumont *et al.*, 2009). Par exemple, ils se disent plus stressés au quotidien, montrent davantage de troubles intériorisés et extériorisés, utilisent plus souvent des stratégies adaptatives non productives pour faire face aux agents stressants, affichent un profil de perfectionnisme malsain et présentent un certain déficit sur le plan de leurs ressources personnelles aidantes, telles que mesurées par le sentiment d'autoefficacité, l'optimisme dispositionnel, l'estime de soi et la capacité rationnelle à résoudre des problèmes.

Au moment de livrer une performance, l'élève anxieux anticipera l'échec, se croira incapable de répondre à la demande, estimera que sa performance est à la hauteur de sa valeur personnelle (Bluteau et Dumont, 2014) et subira les affres des interférences cognitives défaitistes (Cassady et Johnson, 2002). On peut aussi noter des réactions physiologiques de stress, comme en témoignent certains adolescents : «*J'ai figé sur place lors d'une prestation publique*» ou «*J'avais étudié, mais j'ai tout oublié au moment de l'examen*» (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003).

Somme toute, plus le niveau de stress augmente, plus les difficultés scolaires et psychosociales s'accroissent. Par conséquent, la diminution du stress pourrait signifier des gains sur le plan adaptatif. En appui à cette hypothèse, les études de Bendayan, Blanca, Fernandez-Baena, Escobar, Triana (2013) ainsi que de Suldo et Scott-Huebner (2004) indiquent que les adolescents peu stressés rapportent davantage de satisfaction dans leur vie. Dumont et Leclerc (2007) constatent également des effets bénéfiques associés à une diminution de l'intensité du stress entre le milieu et la fin du secondaire. Les résultats de cette étude longitudinale indiquent que, parallèlement à cette diminution, les troubles intériorisés ont aussi connu une baisse importante, alors qu'on observe une augmentation de la performance scolaire sur le plan général, ainsi que de l'estime de soi et du niveau d'autonomie. Ces résultats soutiennent ceux d'autres études soulignant des relations négatives entre la présence de stress et le sentiment d'autoefficacité, le bien-être psychologique (Moeini *et al.*, 2008) et le sentiment de joie ressenti au quotidien (Kiang et Buchanan, 2014).

L'ensemble de ces résultats suggère la nécessité d'outiller les adolescents en matière de gestion du stress. À la suite d'une telle intervention, une diminution de l'état de stress et de l'anxiété face aux évaluations devrait selon toute vraisemblance favoriser une meilleure adaptation psychosociale et scolaire des adolescents.

Les programmes de gestion du stress

Depuis les années 2000, divers programmes d'intervention destinés aux adolescents ont été mis en œuvre, puis évalués. Ceux liés à la gestion du stress ou à l'anxiété s'inspirent généralement de la thérapie cognitive comportementale (TCC); le programme québécois *Funambule* proposé ici ne fait pas exception. Cette approche repose sur trois générations de fondements conceptuels. À des fins de clarté, rappelons que la première vague de la TCC correspond à l'approche comportementale, la seconde à l'intégration de l'approche cognitive à cette dernière, alors que la troisième se focalise davantage sur les aspects émotionnels (Arteau, 2014).

Les programmes basés sur la TCC sont reconnus comme étant des pratiques probantes utiles pour une variété de troubles anxieux présentés par les enfants ou les adolescents (Kendall, 2012). En dépit de la qualité et de l'efficacité des programmes traitant les troubles anxieux, peu s'adressent spécifiquement à l'anxiété en situation de performance scolaire (lire Bluteau et Dumont, 2014). Or, ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation concluant à des effets positifs pour le bénéficiaire touchent un type de performance en particulier : musicale (Kendrick, 1982; Sweeney et Horan, 1982), sportive (Mamassis et Doganis, 2004) ou liée à un test spécifique (Stallworth-Clark, Cochran et Scott, 1998). Se fondant sur une méta-analyse de 56 études, Ergene (2003) conclut également à l'efficacité de la TCC dans la réduction de l'anxiété aux évaluations. À partir d'une revue systématique, Von der Embse, Barterian et Segool (2013) en arrivent au même constat pour les écrits rapportés entre 2000 et 2010.

Quant aux programmes de gestion du stress destinés aux adolescents et disponibles en français, ils ont pour but de réduire le stress en contexte de catastrophes naturelles, d'actes terroristes ou d'événements tragiques (Croix-Rouge canadienne, 2003a, 2003b), de fournir des informations scientifiques concernant les effets du stress sur le cerveau et le corps (Centre d'études sur le stress humain, 2011) ou d'améliorer les stratégies adaptatives en réponse à une situation stressante (Frydenberg et Brandon, 2008). Soit ces programmes sont donc très ciblés, soit ils ne visent pas la gestion du stress vécu au quotidien dans les deux principaux milieux de vie des adolescents, c'est-à-dire l'école et la maison.

Les programmes efficaces et valides issus de la TCC comportent habituellement les composantes gagnantes qui suivent. 1) Il y a transmission d'informations sur la nature « éducative » et « psychoéducative » de l'anxiété ou ses objets (Anthony et Roemer, 2011). 2) Les stratégies d'autorégulation incitent une personne à adopter des comportements plus convenables et à inhiber de façon consciente et régulière ceux qui sont inappropriés (Christner, Friedberg et Sharp, 2006; Meichenbaum, 1977, 1985). 3) La restructuration cognitive confronte les pensées négatives aux faits afin de reconnaître celles qui sont exagérées ou irréalistes (distorsions cognitives) et vise, par la suite, à remplacer ces dernières par celles jugées plus aidantes et mieux adaptées à la situation (Beck, 1976). 4) L'entraînement à la résolution de problèmes porte sur la façon dont le sujet traite les problèmes plutôt que sur les divers comportements qui en résultent (Massé, 2014). 5) Les techniques de relaxation comme le contrôle de la respiration, la méditation, les techniques de contraction-relâchement et l'entraînement autogène à la relaxation musculaire progressive favorisent une prise de

conscience des réponses physiologiques qu'émet le corps en situation de stress pour en avoir un meilleur contrôle (Black, Woodworth, Tremblay et Carpenter, 2012). 6) Enfin, l'exposition graduelle à une source d'anxiété, par étapes progressives ou de façon simulée, par l'entremise de la réalité virtuelle, prévient certaines réponses d'évitement (se référer à Turgeon et Parent, 2012). Exception faite de cette dernière, la création de *Funambule* prend appui sur ces conditions gagnantes de la TCC.

Étant donné les efforts mis en place pour réduire les effets potentiellement néfastes du stress sur la réussite scolaire et l'adaptation psychosociale des adolescents, le programme *Funambule: pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin et Leclerc, 2012)² a été développé, puis validé.

L'objectif de l'étude

L'étude évalue l'impact du programme *Funambule* auprès d'adolescents québécois. En comparaison avec les élèves du groupe témoin, les hypothèses sont que les adolescents exposés à ce programme :

- 1) amélioreront leurs stratégies de gestion du stress aux quatre volets du programme (travail sur la perception du stress, travail sur le corps, travail sur les pensées, travail sur les stratégies adaptatives) ainsi que leur capacité à résoudre rationnellement des problèmes;
- 2) diminueront l'intensité de l'anxiété de performance en contexte d'évaluation.

Méthode

Un devis d'étude quasi expérimental a été utilisé pour évaluer les effets de *Funambule* selon un protocole prétest/post-test avec groupe témoin.

Les participants

L'échantillon se compose de 138 élèves dont l'âge varie entre 14 et 19 ans ($n = 69$ dans le groupe expérimental; $n = 69$ dans le groupe témoin). Les élèves qui expérimentent le programme habitent plusieurs villes du Québec. À cet effet, notons que

-
2. Les différentes étapes liées à l'expérimentation du programme d'intervention ont été réalisées grâce à l'aide financière du CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada) et, de façon plus modeste, par le CTREQ (Centre du transfert pour la réussite du Québec) ainsi que par le FAR (Fonds d'aide à la recherche) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Grâce aux sources de financement, trois versions du programme *Funambule* ont été produites. La première mouture du programme a été soumise à un groupe de travail réunissant des chercheurs, des intervenants psychosociaux (travailleur social, psychologue, psychoéducateur), un chargé de projet du CTREQ et une étudiante diplômée. Cette version a été testée une première fois en préexpérimentation (2007-2008). Une deuxième version (comportant 49 exercices) a été réalisée à la suite de la rétroaction des animateurs. Cette version a été testée une seconde fois en expérimentation (2008-2009). À la suite de l'expérimentation, le programme *Funambule* a été bonifié dans sa forme, principalement grâce aux informations tirées des journaux de bord des intervenants, puis il fut édité en 2012 (il comprenait alors 47 exercices).

l'absence d'homogénéité interrégionale des échantillons était voulue³. Parmi les participants du groupe expérimental, près du tiers fréquentent une classe scolaire ordinaire ($n = 20$, Trois-Rivières). Dans celle-ci, l'animation du programme a été réalisée de concert par une enseignante et une doctorante. Une classe en adaptation scolaire a été coanimée par une doctorante et une travailleuse sociale ($n = 14$, Drummondville). Les autres participants viennent de groupes dont les élèves ont manifesté le besoin d'améliorer leur gestion du stress. Ces groupes ont été animés de façon individuelle, par un psychologue scolaire, ou coanimés par des intervenants psychosociaux ($n = 7$, Montréal; $n = 6$, Brossard; $n = 5$, Montréal; $n = 5$, Outaouais; $n = 8$, Laval; $n = 4$, Châteauguay). Les 69 élèves du groupe témoin viennent d'un échantillon plus vaste du Centre-du-Québec, dans la ville de Trois-Rivières ($n = 503$)⁴.

Le programme d'intervention *Funambule* : pour une gestion équilibrée du stress

Le programme *Funambule* à visée universelle s'adresse aux adolescents, son but étant d'améliorer la gestion du stress dans des situations susceptibles de survenir à l'école, à la maison, entre amis ou dans tout autre environnement plus ou moins familial.

Sur le plan des fondements théoriques et des résultats empiriques, *Funambule* prend appui sur les principes inhérents à la théorie psychologique du stress et de l'adaptation (*coping*) proposés par Lazarus et Folkman (1984). De plus, le programme s'inspire des principes de la seconde vague conceptuelle de la thérapie cognitive comportementale destinée initialement au traitement de la dépression (Beck, 1976; Blackburn et Cottraux, 2008; Vera, 2009). Cependant, certains de ses exercices s'apparentent à ceux de la « pleine conscience » issus de la troisième vague de la TCC (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy* – MBCT), dont Kabat-Zinn (2003) est l'initiateur.

D'un point de vue historique, il importe de souligner que les fondements de la thérapie rationnelle émotive (TRE) développée au milieu des années 1950 par Albert Ellis ont influencé de façon consistante la seconde génération de la TCC (voir Chalout, 2008). À titre de rappel, la TRE a pour but de modifier la signification ainsi que la perception erronée ou dysfonctionnelle qu'entretient une personne face à certains événements. Ce principe est très bien illustré dans le modèle ABC d'Ellis :

3. Précisons que le but de cette expérimentation était de tester le programme dans toutes les conditions d'application susceptibles de se présenter dans les établissements scolaires ou de santé mentale, peu importe la région, et ce, sur le plan de l'animation, de la taille et la composition des groupes, de l'horaire et du degré de sévérité du stress exprimé par les jeunes, d'où le manque de standardisation de la méthode à cet égard. Soulignons, de plus, que d'autres élèves de deuxième secondaire (âge moyen = 13,34 ans) et des jeunes en difficulté scolaire âgés de 12 à 15 ans (âge moyen = 13,43 ans) ont aussi participé à l'expérimentation. Cependant, nous avons été dans l'impossibilité de retenir les résultats de ces deux écoles. Dans un cas, les modalités d'application du programme n'étaient pas les mêmes que celles suivies dans les groupes expérimentaux, car il fallait tenir compte des problèmes d'apprentissage et de comportements de ces élèves. Dans l'autre cas, nous ne disposions pas d'un groupe témoin. Toutefois, nous nous sommes servis des journaux de bord des animateurs afin d'améliorer et d'adapter le programme dans le but de tenir compte de l'âge des élèves et de leurs difficultés scolaires et comportementales.
4. Un remerciement tout spécial va aux élèves, aux enseignants, aux directeurs adjoints, aux directions d'école et de CLSC ainsi qu'aux assistants et professionnels de recherche, sans oublier les animateurs, enseignants et intervenants psychosociaux, qui ont, à différentes étapes de ce processus d'évaluation, rendu possible la réalisation de cette étude de validation.

«Un événement activateur (A) déclenche un système de pensées et de croyances sous-jacentes (B), ce qui entraîne des conséquences émotionnelles et comportementales (C)» (Chaloult, 2008, p. 8). C'est à partir de ce modèle qu'émerge la cible d'intervention visant la restructuration cognitive; concept très présent dans la démarche clinique de Beck et dans le programme *Funambule*. Si l'apport d'Ellis dans l'évolution de ce courant de recherches mérite d'être souligné, c'est tout de même Aaron T. Beck (1967) qui en a été le principal artisan.

Les cibles d'apprentissage de *Funambule* se distribuent dans quatre volets ayant pour but de diminuer la vulnérabilité de l'adolescent en présence d'agents stressants indésirables, imprévisibles, incontrôlables ou portant atteinte à son estime de soi. Les différents volets d'intervention sont le travail sur la perception du stress, le corps, les pensées et les stratégies adaptatives. Ce programme comporte huit rencontres hebdomadaires de 60 à 75 minutes basées sur des exercices variés: discussions, mises en situation, autoquestionnaires, historiettes, techniques, etc. Bien que chaque volet soit circonscrit par des apprentissages spécifiques en matière de gestion du stress, des exercices visant un meilleur contrôle de l'anxiété en situation de performance sont proposés de façon transversale à l'intérieur du programme. Voici un aperçu des différentes cibles d'intervention de *Funambule* (voir le tableau qui suit).

Tableau 1. Objectifs généraux du programme *Funambule*: pour une gestion équilibrée du stress

Apprentissages favorisant une meilleure compréhension et prise de conscience
Travail sur la perception du stress: mieux comprendre ses expériences stressantes • Définir ce que sont le bon et le mauvais stress. • Reconnaître les situations stressantes: imprévisibles, indésirables, incontrôlables et menaçant l'estime de soi. • Déterminer le niveau et la nature de ses différentes sources de stress. • Changer sa philosophie de vie: apprendre à se montrer plus flexible face au changement, accepter une certaine dose de stress, apprendre à vivre dans l'instant présent, percevoir les obstacles comme des défis à relever et des sources d'apprentissage, tirer profit de ses sources de stress pour faire mieux la prochaine fois, s'efforcer de trouver un élément positif à chaque source de stress. • Sortir de sa zone de confort pour mieux se connaître et apprivoiser l'inconnu. • Identifier ses peurs et ses anticipations pour mieux les contrôler par la suite.
Travail sur le corps: apprendre à s'apaiser par des techniques de relaxation • Reconnaître ses symptômes physiques de stress. • Pratiquer un comportement antagoniste à la tension corporelle par différentes techniques de relaxation de type respiratoire et musculaire: respiration ballon, respiration minute, technique de <i>Jacobson</i> (contracte-relâche), technique de <i>Shultz</i> (autohypnose à la détente musculaire), technique de visualisation. • Ressentir les bienfaits des techniques de relaxation. • Se créer des mantras de détente.

Travail sur les pensées : soumettre ses pensées non aidantes à la critique et les remplacer par des pensées alternatives, réalistes, rationnelles et positives

- Tester la réalité avant de conclure à la catastrophe.
- Remplacer son monologue négatif par une autocommunication positive.
- Constater que les pensées peuvent déformer la réalité en notre défaveur.
- Réaliser la nuisance des pensées stressantes sur la concentration, les émotions et les comportements.
- Vérifier le réalisme de ses pensées par une analyse critique de la situation.
- Pratiquer une *technique de restructuration cognitive* en remplaçant ses premières pensées stressantes par des pensées réalistes, rationnelles et optimistes.
- S'entraîner à l'*auto-instruction* avant, pendant et après une situation jugée stressante.
- Décortiquer une situation jugée stressante d'une manière méthodique afin de la résoudre, d'augmenter son sentiment de contrôle et d'auto-efficacité : technique de *résolution de problème* (*du pour ou du contre*, technique des *petits pas*).

Travail sur les stratégies adaptatives : diversifier l'inventaire de stratégies en tenant compte de son pouvoir d'action dans la situation

- Reconnaître les bonnes et les mauvaises stratégies adaptatives.
- Diversifier ses stratégies et encourager l'action dans les situations ayant un potentiel de contrôle.
- Ajuster sa réponse adaptative à son pouvoir d'action selon le contexte.
- Apprendre des « trucs antistress » pour se préparer aux examens.
- Gérer son temps efficacement.
- Établir une différence entre le perfectionnisme toxique et le perfectionnisme positif.
- Mesurer les conséquences liées à la procrastination.
- Transmettre ses acquis à un pair en exerçant un rôle de coach.

Note : Chaque volet implique deux rencontres variant de 60 à 75 minutes selon les écoles.

Volet 1 : Travail sur la perception du stress

Les rencontres « 1 » et « 2 » favorisent une meilleure compréhension et une conscientisation accrue des situations jugées stressantes. L'accent est mis sur le recadrage des représentations mentales du stress dans le sens où l'adolescent perçoit la situation stressante non plus comme un danger à subir ou une menace à éviter, mais comme un défi à relever et une occasion de dépassement de soi. Ce volet remet en question la philosophie de vie parfois défaitiste du jeune mis en situation de stress, encourage une plus grande flexibilité dans ses réponses adaptatives et favorise davantage l'acceptation de la mouvance naturelle de la vie.

Volet 2 : Travail sur le corps

Les rencontres « 3 » et « 4 » encouragent l'auto-observation et la réduction des symptômes physiques d'anxiété qu'envoie naturellement le corps en situation de stress. Des techniques de relaxation mentale (mantra), respiratoire et musculaire centrées sur le corps sont pratiquées afin de ressentir les zones corporelles sensibles au stress, d'en apaiser l'inconfort pour en réduire la tension. Le jeune comprend que les tensions corporelles sont incompatibles avec l'état de relaxation.

Volet 3 : Travail sur les pensées

Les rencontres «5» et «6» renvoient à la manière dont les pensées peuvent être parfois nos pires ennemies, surtout si elles faussent la réalité en notre défaveur et si, en plus, elles génèrent un sentiment d'impuissance inhibant toute réponse adaptative permettant de confronter ou d'éliminer l'agent stressant. Le jeune apprend à modifier ses interprétations hâtives et souvent fautives, puis à les soumettre à la critique afin de trouver des solutions alternatives rationnelles, réalistes et optimistes. Il fera également l'apprentissage de l'autocommunication positive, de l'auto-instruction et de la résolution rationnelle de ses problèmes en situation de stress.

Volet 4 : Travail sur les stratégies adaptatives

Les rencontres «7» et «8» insistent sur les conséquences néfastes de l'utilisation de stratégies non productives en réponse au stress. Aussi, le jeune apprend à utiliser des stratégies adaptées aux situations qui se présentent à lui, notamment celles où il peut exercer un certain contrôle et celles pour lesquelles il ne peut rien faire. Il découvre également des moyens concrets pour mieux gérer son temps et éviter de procrastiner lorsqu'il doit effectuer une tâche. L'adolescent sera en mesure d'établir une différence entre le perfectionnisme toxique et adaptatif sur le plan des motivations et des conséquences.

Afin de se préparer à l'expérimentation, chaque intervenant reçoit quatre documents : le *Guide d'animation* (journal de bord, description des concepts et des exercices, des principes d'intervention et des éléments clés utiles à l'implantation du programme, consignes pour la préparation avant l'animation, déroulement détaillé de chacune des rencontres), le *Cahier du participant*, le *Guide d'accompagnement pour les proches* destiné aux enseignants et aux parents afin de les guider à mieux soutenir le jeune dans ses apprentissages en dehors du contexte d'expérimentation, un CÉDÉROM (avec possibilité d'impression de certains exercices) et une affiche grand format présentant les différentes étapes d'une démarche de résolution de problèmes.

Procédure d'évaluation

Les animateurs ont présenté le projet aux élèves et leur ont fait remplir les questionnaires une semaine avant l'expérimentation (prétest), puis deux semaines plus tard lors du post-test. Ces deux prises de données permettent de mesurer l'évolution des variables dépendantes dans le temps. Pour les groupes témoins, le projet de recherche a été proposé en classe par des étudiants diplômés en psychologie ou en psychoéducation durant l'automne où se déroulaient d'ailleurs la plupart des passations collectives des questionnaires au prétest dans les groupes expérimentaux.

Mesures

Problèmes dans divers secteurs de vie – Stress Problem Questionnaire (Seiffge-Krenke, 2005; adaptation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2006a). Ce questionnaire a été utilisé pour apparier les groupes de comparaison. Cet instrument cible le degré de stress ressenti (cotation variant de « pas du tout stressant » à « énormément stressant » : 1 à 5) pour 64 items ($\alpha = 0,96$) se distribuant

dans sept domaines de vie : l'école (8 items; $\alpha = 0,79$), le futur (6 items; $\alpha = 0,79$), les parents (9 items; $\alpha = 0,88$), les autres élèves (9 items; $\alpha = 0,89$), les temps libres (8 items; $\alpha = 0,77$), la relation avec le sexe opposé (8 items; $\alpha = 0,81$) et en rapport avec soi-même (12 items; $\alpha = 0,90$).

Questionnaire des stratégies de gestion du stress (Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2007). Quatre sous-échelles évaluent certains apprentissages pratiqués dans *Funambule* : travail sur la perception de soi (12 items), travail sur le corps (8 items), travail sur les pensées (11 items) et travail sur les stratégies adaptatives (16 items). Selon une échelle Likert (cotation variant de « jamais » à « très souvent » : 1 à 5), les élèves doivent spécifier à quelle fréquence ils utilisent les stratégies de gestion du stress lorsqu'ils doivent surmonter des problèmes. Les alphas de Cronbach issus de la présente étude sont de 0,62 « perception du stress », 0,65 « corps », 0,80 « pensées » et 0,63 « stratégies adaptatives ».

Inventaire de résolution de problèmes sociaux – Social Problem-Solving Inventory-Revised (D'Zurilla, Nezu, et Maydeu-Olivares, 1996; validation canadienne-française par Gosselin, Dugas et Ladouceur, 1999). Sur un total de 52 items, seule l'échelle associée à la résolution rationnelle des problèmes a été retenue (20 items répartis en quatre sous-échelles), puisqu'elle correspond à des apprentissages réalisés dans le cadre de l'application du programme. Les alphas de Cronbach obtenus sont de l'ordre de 0,79 (définition et formulation; 5 items), de 0,74 (génération de solutions alternatives; 5 items), de 0,78 (prise de décision; 5 items), de 0,81 (application et vérification; 5 items) et de 0,93 pour le score total.

Échelle d'anxiété au test cognitif – Cognitive Test Anxiety Scale – appendice A (Cassady et Johnson, 2002; validation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2006b). Ce questionnaire mesure l'anxiété liée à la préparation aux contrôles scolaires, de même qu'au sentiment d'échec qui pourrait en découler. Il comprend 27 items ($\alpha = 0,92$ score global) et nécessite une échelle de réponses de type Likert (cotations variant de 1 à 4 : « cela ne me ressemble pas du tout » à « cela me ressemble beaucoup »).

Résultats

On a effectué des analyses de variance à mesures répétées afin de déterminer comment les variables évoluent entre le prétest et le post-test pour les deux groupes de comparaison. Notons que les variables au prétest ne présentaient aucune différence statistiquement significative entre les groupes expérimentaux et témoins.

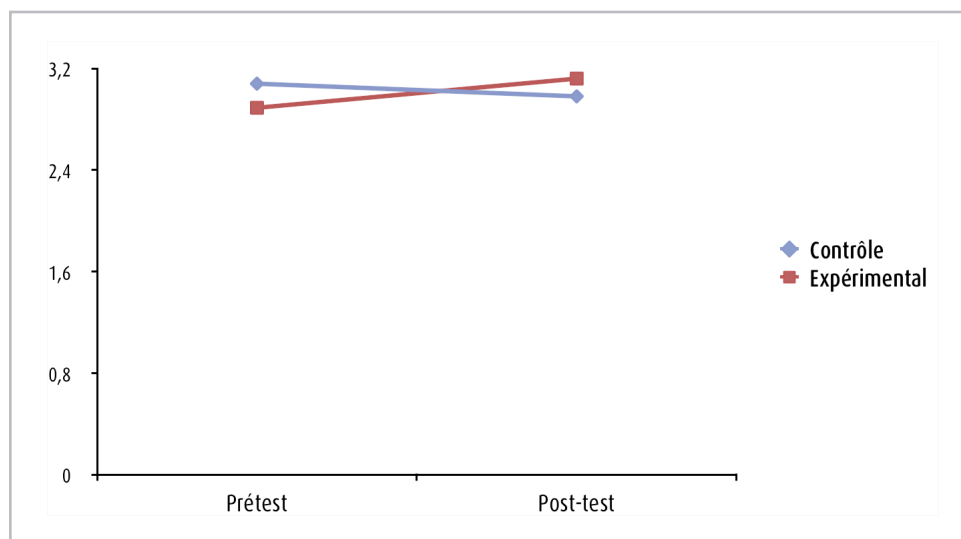
Les stratégies de gestion du stress

Les analyses révèlent des effets significatifs d'interaction entre les groupes (expérimental et contrôle) et les deux temps de mesure (prétest et post-test) pour trois des quatre échelles du *Questionnaire de stratégies de gestion du stress* (Dumont *et al.*, 2007) : travail sur la perception du stress ($F(1,136) = 15,76$, $p = 0,0001$); travail sur corps ($F(1,136) = 4,86$, $p = 0,029$); travail sur les pensées ($F(1,136) = 12,02$, $p = 0,001$).

Autrement dit, les élèves du groupe expérimental ont profité du programme *Funambule* en utilisant plus souvent les stratégies de gestion du stress proposées dans les volets centrés sur les perceptions, le corps et les pensées. Soulignons toutefois qu'une tendance sur le plan des différences de moyennes intergroupes a été notée pour le volet lié au travail sur les stratégies adaptatives ($F(1,136) = 3,53, p = 0,06$). En lien avec ce dernier, notons qu'au post-test les élèves qui ont participé à un groupe de gestion du stress ont fait davantage appel aux apprentissages liés au travail sur les stratégies adaptatives que ceux qui n'y ont pas participé, et ce, malgré le fait que les deux groupes présentaient des scores comparables au prétest ($F(1,136) = 3,97, p = 0,048$); M au post-test = 3,15 pour le groupe expérimental; M au post-test = 2,93 pour le groupe témoin). Ce résultat laisse à penser que l'amélioration observée, bien que non statistiquement significative, peut être due en partie à l'effet du programme.

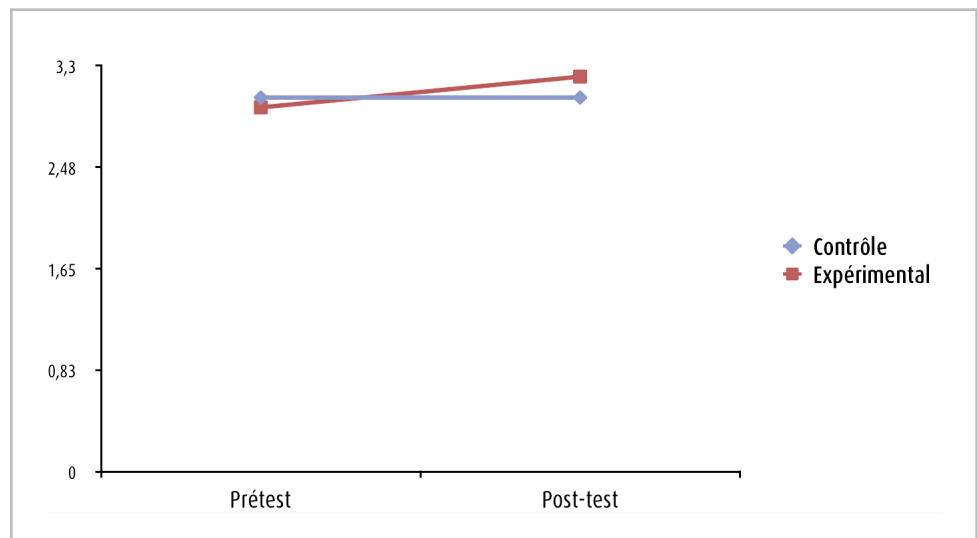
L'analyse des effets simples indique que les élèves qui ont participé à l'application du programme présentent des progrès statistiquement significatifs entre le pré-test et le post-test sur le plan du travail sur la perception du stress ($F(1,136) = 15,22, p = 0,0001$), alors qu'un tel changement n'est pas observé pour le groupe témoin (voir la figure 1). Autrement dit, les élèves soumis à l'application du programme *Funambule* se sont améliorés à plusieurs égards : ils identifient plus adéquatement leurs sources de stress, se montrent plus flexibles face au changement, acceptent une certaine dose de stress pour se dépasser, vivent dans l'instant présent, perçoivent les obstacles comme des défis à relever, tirent profit de leurs sources de stress pour faire mieux la prochaine fois, etc.

Figure 1. **Scores moyens totaux (en ordonnée) selon la condition expérimentale pour le volet « Travail sur la perception du stress »**



Les participants du groupe expérimental ont également amélioré significativement leurs stratégies de gestion du stress au volet abordant le travail sur le corps ($F(1,136) = 9,58, p = 0,002$), alors que ce n'est pas le cas pour les participants du groupe contrôle (voir la figure 2). En d'autres termes, les élèves du groupe expérimental ont fait des progrès quant à leur capacité à mieux identifier leurs symptômes physiques de stress, à pratiquer plus souvent un comportement en opposition à la tension corporelle par différentes techniques de relaxation respiratoire ou musculaire, à se créer des mantras de détente, etc.

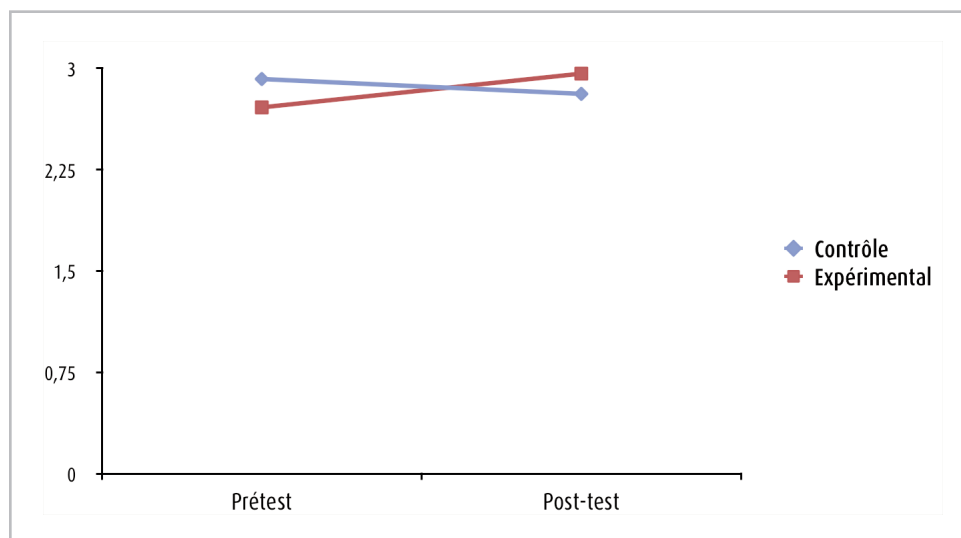
Figure 2. **Scores moyens totaux (en ordonnée) selon la condition expérimentale pour le volet « Travail sur le corps »**



On note aussi des améliorations statistiquement significatives au volet ayant pour but le travail sur les pensées pour les participants du groupe expérimental ($F(1,136) = 11,74, p = 0,001$), ce qui n'a pas été observé pour le groupe témoin (voir la figure 3). Les élèves du groupe expérimental ont tiré profit du programme en améliorant leur capacité à tester la réalité avant de conclure à la catastrophe, à remplacer leur monologue négatif par une autocommunication positive, à vérifier le réalisme de leurs pensées par une analyse critique de la situation, à s'entraîner aux techniques de restructuration cognitive et d'auto-instruction, etc.

Somme toute, les effets d'interaction issus du traitement statistique indiquent que, comparativement aux élèves du groupe témoin, ceux qui ont participé à l'expérience de groupe ont amélioré significativement leurs stratégies de gestion du stress aux trois premiers volets du programme *Funambule*.

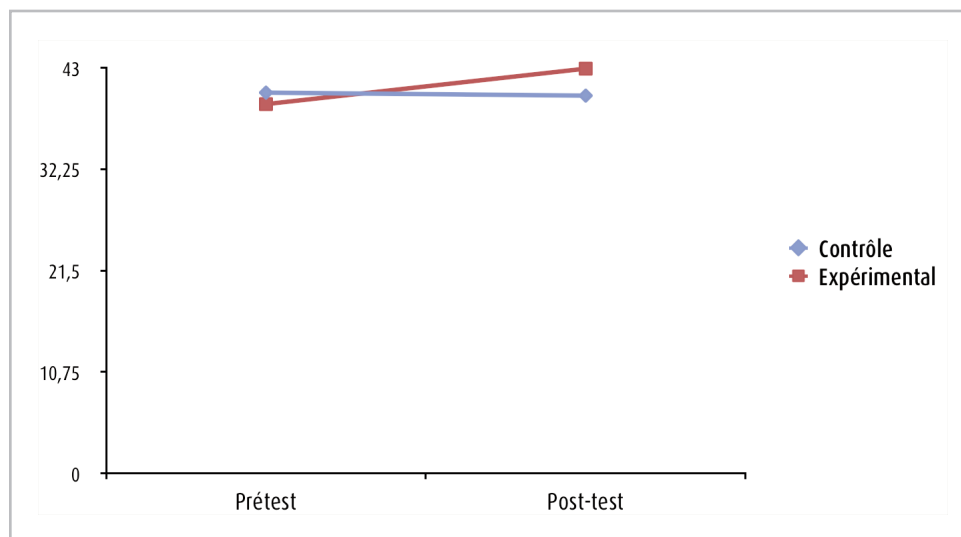
Figure 3. **Scores moyens totaux (en ordonnée) selon la condition expérimentale pour le volet « Travail sur les pensées »**



La capacité rationnelle de résoudre des problèmes

D'autres analyses de variance à mesures répétées révèlent un effet d'interaction significatif quant à la capacité de résoudre des problèmes de façon rationnelle ($F(1,132) = 3,77, p = 0,05$) ainsi que celle de prendre des décisions ($F(1,132) = 4,11, p = 0,045$). L'analyse des effets simples révèle que les élèves qui ont participé au programme d'intervention ont fait des progrès statistiquement significatifs entre le pré-test et le post-test en ce qui a trait à la capacité rationnelle de résoudre des problèmes, ce qui n'est pas le cas des adolescents du groupe témoin ($F(1,132) = 7,40, p = 0,007$) (voir la figure 4). C'est dans le volet destiné au travail sur les pensées que les participants du groupe expérimental ont appris à décortiquer une situation jugée stressante d'une manière plus méthodique et rationnelle. Finalement, malgré l'effet d'interaction pour la capacité à prendre des décisions ($p = 0,045$), l'analyse des effets simples ne permet pas de relever de différence significative entre les deux groupes de comparaison ou à travers le temps.

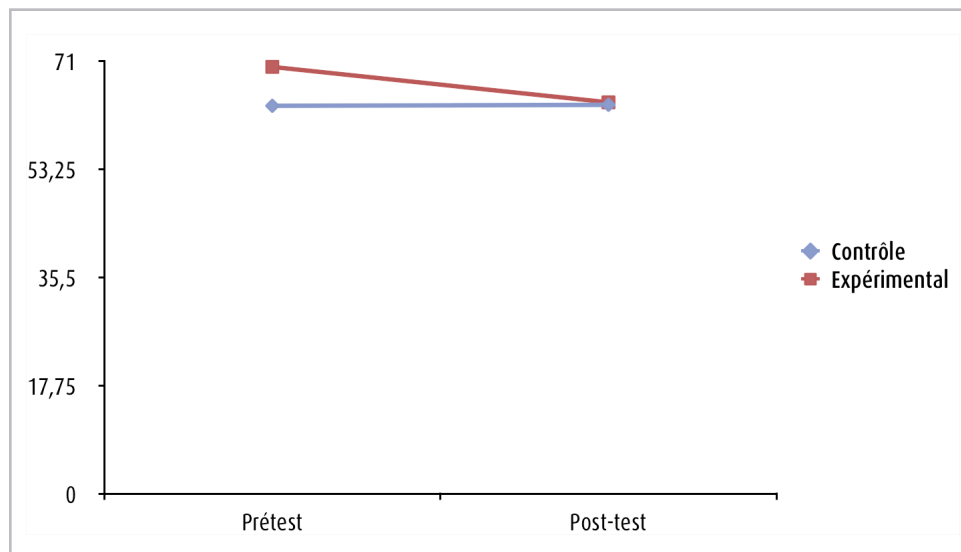
Figure 4. **Scores moyens totaux (en ordonnée) selon la condition expérimentale pour le questionnaire évaluant « La capacité de résoudre des problèmes de façon rationnelle »**



L'anxiété de performance en situation d'évaluation

À partir d'analyses de variance à mesures répétées, d'autres effets d'interaction ont été trouvés pour l'échelle d'anxiété de performance en contexte d'évaluation ($F(1,134) = 9,16, p = 0,003$). L'analyse des effets simples indique que les élèves du groupe expérimental ont fait des progrès statistiquement significatifs entre le prétest et le post-test sur le plan de la réduction du niveau d'anxiété en situation de performance ($F(1,134) = 18,13, p = 0,0001$) (voir la figure 5). Autrement dit, ces élèves ont profité des apprentissages associés à ce type d'anxiété répartis à l'intérieur des quatre volets de *Funambule*.

Figure 5. **Scores moyens totaux (en ordonnée) selon la condition expérimentale pour le questionnaire mesurant « L'anxiété en contexte de performance »**



Discussion

L'objectif de cette recherche consistait à examiner l'impact d'une expérience de groupe ciblant des adolescents, basée sur l'application du programme *Funambule: pour une gestion équilibrée du stress*. Les effets du programme ont été mesurés en considérant quatre cibles d'intervention de gestion du stress ainsi que deux mesures additionnelles indépendantes, dont la capacité rationnelle à résoudre des problèmes et l'anxiété de performance en situation d'évaluation. Ce programme a montré des effets positifs pour les adolescents participant au programme. En effet, les résultats indiquent des gains significatifs en matière de gestion du stress aux trois premiers volets du programme, à savoir le travail sur la perception du stress, le corps et les pensées. On observe également une amélioration significative dans la capacité à résoudre rationnellement des problèmes, de même qu'une diminution de l'anxiété en situation de performance.

L'amélioration des stratégies de gestion du stress utilisées par les adolescents

Les stratégies qui se sont le plus améliorées chez les jeunes ayant bénéficié du programme sont celles qui sont apparues plus tôt dans le programme (les trois premiers volets), alors que celles qui ont été abordées dans le dernier volet ne se sont pas améliorées de façon statistiquement significative. Tout au long du programme, différents

rappels étaient faits sur les notions vues préalablement afin d'inciter les jeunes à utiliser les stratégies apprises, que ce soit lors des rencontres de groupe ou à l'extérieur par des enseignants ou des parents. Le fait de disposer de plus de temps pour les mettre en pratique peut avoir contribué aux améliorations observées pour les cibles touchées dans les trois premiers volets de *Funambule*. En revanche, l'absence d'amélioration significative au volet destiné au travail sur les stratégies adaptatives indique que deux séances sont insuffisantes pour produire des changements bénéfiques. Ce phénomène semble également observé dans le programme *Faire Face* destiné à améliorer les stratégies adaptatives d'adolescents en situation de stress. En effet, même en dix rencontres de groupe, ce programme montre que celles qui sont liées au style «productif» (exception faite des stratégies «travailler à résoudre le problème» et «rechercher de l'aide professionnelle») ainsi qu'au style «référence aux autres» ne se sont pas améliorées de façon significative après la mise en œuvre du programme *Faire Face* (Pronovost, Dumont et Leclerc, 2008).

Comme souhaité, soulignons la diminution du score d'anxiété de performance en contexte d'évaluation des participants du groupe expérimental. Des exercices ayant pour cible la réduction des interférences cognitives négatives, comme la peur de l'échec ou la crainte de ne pas être à la hauteur de ses attentes personnelles ou de celles d'autrui, étaient répartis à travers les quatre volets de ce programme. La fréquence plus élevée des rappels et des exercices pratiques a eu un effet de continuité dans la gestion de ce type d'anxiété tout au long de l'expérience de groupe.

De plus, l'efficacité de *Funambule* s'explique en partie par l'application de certaines composantes jugées pertinentes dans la réduction du stress, de l'anxiété ou dans l'apaisement d'émotions négatives. Rappelons ici la transmission des informations sur la nature «éducative» et «psychoéducative» de l'anxiété ou ses objets (Anthony et Roemer, 2011), l'autorégulation centrée sur l'auto-observation, la résolution méthodique des problèmes (Meichenbaum, 1985), les auto-instructions (Christner, Friedberg et Sharp, 2006) et la restructuration cognitive associée à la deuxième vague de la TCC (Beck, 1976). Soulignons maintenant certaines similitudes et différences entre les principes issus de la deuxième et de la troisième génération de la TCC appliqués à *Funambule*.

Premièrement, les bénéfices observés au volet portant sur la perception du stress (deuxième génération) sont associés à des exercices qui s'apparentent à ceux de la «pleine conscience» (troisième génération). Ces derniers ont pour but de provoquer un état d'arrêt de la conscience favorisant l'attention intentionnelle, au moment présent, sans jugement, avec une acceptation totale de celui-ci sans tenter de changer le cours des choses. Or, si *Funambule* ne vise pas spécifiquement la pratique de la gestion émotionnelle du moment présent, par la perception des sens notamment, certains exercices du volet traitant de la *perception du stress* favorisaient plusieurs prises de conscience quant à la philosophie de vie du jeune, ce qui pourrait correspondre à un apprentissage se situant à l'interface entre la deuxième et la troisième vague de la TCC. Par exemple, *Funambule* encourage le jeune à se montrer plus flexible à l'égard du changement, à vivre dans le «ici et maintenant», à accepter une certaine dose de stress pour évoluer, à remettre en question la manière dont il

interprète et se représente les sources de stress et à envisager de sortir de sa zone de confort afin d'augmenter le sentiment de contrôle en contexte inconnu.

Deuxièmement, les exercices portant sur le *travail sur le corps* ont favorisé une plus grande utilisation des techniques de relaxation respiratoire et musculaire, sans qu'on ait eu à enseigner aux élèves l'observation systématique de ses propres sensations corporelles, sans les changer ou les juger, comme cela est pratiqué dans la « pleine conscience ». Or, l'efficacité des techniques de relaxation et de détente issues de la deuxième génération de la TCC, qui a inspiré les exercices dans *Funambule*, a souvent été démontrée auprès de personnes souffrant de stress et d'anxiété (Dolbier et Rush, 2012; Kanji et Ernst, 2008, cité dans Servant, 2009).

Troisièmement, si la pratique de la « pleine conscience » n'exige pas du participant qu'il évalue et modifie ses cognitions (ses distorsions), mais plutôt qu'il en prenne conscience, qu'il les accepte et qu'il réalise qu'elles sont temporaires, le contenu du volet intitulé *Travail sur les pensées*, inspiré de la deuxième vague de la TCC, s'est avéré à lui seul efficace pour restructurer les pensées dysfonctionnelles, pour améliorer la capacité à résoudre des problèmes et pour diminuer l'anxiété de performance en contexte d'évaluation.

Éléments critiques et perspectives de recherche

Si l'on tient compte des critères d'efficacité et de validité d'un traitement ainsi que le propose Zlotnik (2007), le programme *Funambule* se révèle particulièrement prometteur pour les raisons suivantes : 1) l'absence d'évidence empirique, théorique ou clinique que la participation à cette expérience de groupe comporte un risque. C'est en effet tout le contraire, puisque les résultats de cette étude de validation indiquent que les adolescents ont amélioré significativement leur gestion du stress à la suite de l'application de *Funambule*; 2) la clarté du guide d'intervention « clé en main » et l'efficacité sur le plan de la mise en œuvre de *Funambule* lors de son application; 3) l'utilisation d'un devis quasi expérimental basé sur l'appariement des participants sur deux variables centrales – genre et intensité du stress – dans les groupes expérimentaux et les groupes témoins, de manière à augmenter la crédibilité dans les relations de causalité; 4) fiabilité et validité des questionnaires pré-post-tests sur le plan des propriétés psychométriques. Outre ces critères d'évaluation dans l'efficacité d'un traitement, il importe de mentionner quelques éléments critiques dont il faudrait tenir compte dans une prochaine étude de validation.

Conditions de mise en œuvre.

Pour qu'un programme soit efficace, son application intégrale doit se faire de manière rigoureuse. Or, selon les journaux de bord des animateurs, des exercices n'ont pas été effectués, sinon partiellement, faute de temps. Les conditions d'application ont varié d'un établissement à l'autre, ce qui est contraire à une démarche de standardisation. Cependant, dans le cas présent, le but de l'expérimentation était de tester le programme dans une multitude de conditions pour en favoriser la validité externe. Le manque d'homogénéité dans les conditions d'application concernent les aspects suivants : diversité dans les conditions d'application (type de local, heure de

la journée, milieux scolaires ou de santé mentale, différentes régions du Québec) et du type d'animation (individuelle ou dyadique), variation de la taille du groupe (classe composée de 20 élèves ou groupe de moins de 10 adolescents), hétérogénéité dans les besoins en matière de gestion du stress (niveau d'intensité de stress variable), diversité des groupes de prévention: primaire de type universel (groupe-classe), secondaire (élèves qui se disent stressés) et tertiaire (élèves en thérapie).

Distribution aléatoire des deux conditions expérimentales.

Un autre élément critique concerne l'absence de distribution aléatoire des participants dans les groupes contrôles et expérimentaux, et ce, malgré leur appariement selon le genre et le niveau d'intensité de stress ressenti en prétest. Il s'agit donc d'un échantillonnage de convenance avec participation volontaire des élèves.

Approche multimodale.

Bien que le programme *Funambule* comprenne un guide d'accompagnement pour l'entourage du jeune, comme source d'encouragement à ses apprentissages, il n'a pas fait l'objet d'une évaluation systématique, ce qui peut peser dans la consolidation et le maintien des acquis inter-contextes.

Maintien des acquis.

Une étude longitudinale avec prises de données aux six mois se déroulant sur deux ans, avec devis expérimental, serait tout indiquée pour vérifier le maintien des bénéfices observés à la suite de l'application de *Funambule*, contrairement au post-test différé de deux semaines qui a été réalisé dans cette recherche.

Conclusion

Le programme *Funambule* propose plusieurs objectifs d'apprentissage faciles d'application dans les écoles ou dans les établissements en soutien à la santé mentale des jeunes. Grosso modo, les interventions visent à amener l'adolescent à percevoir et à ressentir les effets du stress sur les plans physique, cognitif, comportemental et émotionnel, à effectuer des prises de conscience quant à la représentation qu'il se fait de la situation jugée stressante (menace, défi, perte), à concevoir le changement plus positivement et de manière plus réaliste, à gérer plus efficacement l'anxiété face aux évaluations, à corriger certaines distorsions cognitives génératrices de stress, à pratiquer des techniques de relaxation, à tenir compte de son pouvoir d'influence avant de réagir dans certaines situations, à éviter le perfectionnisme toxique, à diversifier son inventaire de stratégies adaptatives productives en réaction au stress, etc. Conçu en français, ce programme est exportable dans la francophonie des autres provinces canadiennes ou de pays outre-Atlantique où il ne demande qu'un minimum d'adaptation sur le plan culturel.

Pour conclure, rappelons que la recherche-action en milieu naturel impose des contraintes sur le plan de la méthode. L'expérimentation devait se modeler à la réalité

multifactorielle des établissements scolaires et psychosociaux de manière à saisir l'ensemble des cas de figure susceptibles de se présenter lors d'une application ultérieure de *Funambule*. Malgré les difficultés liées à la standardisation de l'expérimentation dans les différents milieux de collecte de données, les résultats significatifs concluent à l'amélioration de la gestion du stress des adolescents à la suite de la mise en application de *Funambule*. De plus, cette recherche a démontré que huit rencontres de 60 à 75 minutes de ce programme novateur suffisent pour améliorer de façon significative la gestion du stress liée aux volets traitant de la perception du stress (sur le plan du ressenti et des représentations), du corps, des pensées, de la capacité rationnelle à résoudre des problèmes et à diminuer l'anxiété associée à la performance en contexte d'évaluation. Les bienfaits apportés par le programme *Funambule* préparent les adolescents à répondre positivement aux défis quotidiens qu'ils doivent relever à l'école, à la maison ou dans tout autre environnement qui leur est plus ou moins familier.

Références bibliographiques

- ANTHONY, M. M. et ROEMER, L. (2011). *Behavior therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ARTEAU, J. (2014). *L'apprentissage de l'optimisme comme remède à la dépression observée chez les adolescents d'aujourd'hui* (Essai doctoral inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- AYOTTE, V., FOURNIER, M. et RIBERDY, H. (2009). Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais. Rapport thématique n° 2. *La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités?* Montréal: Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- BECK, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- BECK, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York, NY: The New American Library.
- BENDAYAN, R., BLANCA, M. J., FERNANDEZ-BAENA, J. F., ESCOBAR, M. et TRIANES, M. V. (2013). New empirical evidence on the validity of the satisfaction with life scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36-43.
- BLACK, P. J., WOODWORTH, M., TREMBLAY, M. et CARPENTER, T. (2012). A review of trauma-informed treatment for adolescents. *Canadian Psychology*, 53(3), 193-203.

- BLACKBURN, M. et COTTRAUX, J. (2008). *Psychothérapie cognitive de la dépression* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- BLUTEAU, J. et DUMONT, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- CASSADY, J. C. et JOHNSON, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- CENTRE D'ÉTUDES SUR LE STRESS HUMAIN (CESH) (2011). *DéStresse et Progresse*. Montréal, Québec : Centre d'études sur le stress humain (CESH).
- CHALOULT, L., en collaboration avec T.-L. NGO, J. GOULET et P. COUSINEAU (2008). *La thérapie cognitivo-comportementale. Théorie et pratique*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- CHRISTNER, R. Q., FRIEDBERG, R. D. et SHARP, L. (2006). Working with angry and aggressive youth. Dans R. B. Mennuti, A. Freeman et R. W. Christner (dir.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (p. 203-220). New York, NY : Routledge.
- CROIX-ROUGE CANADIENNE (2003a). *Prévoir l'imprévisible*. Montréal, Québec : Auteur. Récupéré de <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=33866&tid=001>
- CROIX-ROUGE CANADIENNE (2003b). *Vaincre la peur. Pour aider les jeunes à faire face aux événements tragiques*. Montréal, Québec : Auteur. Récupéré de <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=33870&tid=001>
- DOLBIER, C. L. et RUSH, T. E. (2012). Efficacy of abbreviated progressive muscle relaxation in a high-stress college sample. *International Journal of Stress Management*, 19(1), 48-68.
- DUMONT, M. et BLUTEAU, J. (2014). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 263-280). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- DUMONT, M. et LECLERC, D. (2007). Chronicité du stress, adaptation sociale et résultats scolaires des adolescents. *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(3), 254-267.
- DUMONT, M., LECLERC, D., MASSÉ, L., POTVIN, P. et MCKINNON, S. (2009). *The evolution of psychosocial adjustment depending on five profiles of performance stress in Québec adolescents over time*. Affiche présentée à la XIV^e European Conference on Development Psychology, Vilnius, Lithuanie.

- DUMONT, M., MASSÉ, L., LECLERC, D. et POTVIN, P. (2006a). Le stress au quotidien : problèmes dans divers secteurs de vie. Adaptation canadienne-française du questionnaire *Stress Problem Questionnaire* élaboré par Seiffge-Krenke (2005). Document inédit. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUMONT, M., MASSÉ, L., LECLERC, D. et POTVIN, P. (2006b). *L'Échelle d'évaluation des habiletés en matière d'étude*. Adaptation canadienne-française du questionnaire *Cognitive Test Anxiety Scale* élaboré par Cassady et Johnson (2002, appendice C). Document inédit. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUMONT, M., MASSÉ, L., LECLERC, D. et POTVIN, P. (2007). *Questionnaire des stratégies de gestion du stress*. Document inédit. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUMONT, M., en collaboration avec L. MASSÉ, P. POTVIN et D. LECLERC (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec : Septembre.
- ERGENSE, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- FEHM, L. et SCHMIDT, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98-109.
- FRYDENBERG, E. et BRANDON, C. (2008). *Apprendre à FAIRE FACE. Programme de développement des habiletés de coping pour adolescents* (traduit et adapté par J. Pronovost, M. Dumont et C. Leclerc). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- GARBER, J. et FLYNN, C. (2001). Vulnerability to depression in childhood and adolescence. Dans R. E. Ingram et J. M. Price (dir.), *Vulnerability to Psychopathology. Risk across the Lifespan* (p. 175-225). New York, NY : Guilford Press.
- GOSSELIN, P., DUGAS, M. J. et LADOUCEUR, R. (1999). *Inventaire de résolution de problèmes sociaux – Révisé* (IRPS-R; Questionnaire Social Problem-Solving Inventory–Revised [Maydeu-Olivares et D'Zurilla, 1996]). Document inédit. Québec, Canada : Université Laval, Laboratoire de thérapies comportementales et cognitives.
- HSIEH, H.-F., XUE, Y., BAUERMEISTER, J. A., WANG, Z. et HOU, Y. (2014). Stress, active coping, and problem behaviors among chinese adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34(4), 364-376.
- JACOBESHAGEN, N., RIGOTTI, T., SEMMER, N. K. et MOHR, G. (2009). Irritation at school: Reason to initiate strain management earlier. *International Journal of Stress Management*, 16(3), 195-214.

- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology. Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- KENDALL, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P. C. Kendall (dir.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (4^e éd., p. 142-189). New York, NY: Guilford Press.
- KENDRICK, M. J. (1982). Cognitive and behavioral therapy for musical-performance anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(3), 353-262.
- KIANG, L. et BUCHANAN, C. M. (2014). Daily stress and emotional well-being among Asian American adolescents: Same-day, lagged, and chronic associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611-621.
- LAZARUS, S. R. et FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- LUPIEN, S. (2010). *Par amour du stress*. Montréal, Québec: Éditions au Carré.
- MAMASSIS, G. et DOGANIS, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors pre-competitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 118-137.
- MASSÉ, L. (2014). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* 2^e éd. (p. 229-246). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- MAYDEU-OLIVARES, A. et D'ZURILLA, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115-133.
- MEICHENBAUM, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York, NY: Plenum Press.
- MEICHENBAUM, D. (1985). *Stress inoculation training*. Needham Heights, CA: Allyn and Bacon.
- MIRABEL-SARRON, C. (2005). *Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives. Démarche pratique et prévention des rechutes*. Paris, France: Dunod.
- MOEINI, B., SHAFII, F., HIDARNIA, A., REZA BABAI, G., BIRASHK, B. et ALLAHVERDIPOUR, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behaviour and Personality*, 36(2), 257-266.
- PRONOVOST, J., DUMONT, M. et LECLERC, D. (2008). Faire Face: programme de développement des habiletés de coping pour adolescent(es). *DÉFI Jeunesse. Revue professionnelle du Conseil multidisciplinaire du Centre jeunesse de Montréal*, XIV(3), 27-32.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2005). *Problem Questionnaire (PQ)*. Mainz, Allemagne: Johannes Gutenberg.

- SERVANT, D. (2009). *La relaxation : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Issy-les-Moulineaux. France : Elsevier Masson.
- STALLWORTH-CLARK, R., COCHRAN, J. et SCOTT, J. N. (1998, novembre). *Text anxiety and effect of anxiety-reduction training on students' performance on the Georgia Regents' Reading Exam*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association, Atlanta, GA. Récupéré de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED428092>
- STATISTIQUE CANADA (2014). *Stress perçu dans la vie, 2010*. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-625-x/2011001/article/11466-fra.htm>
- SULDO, S. M. et SCOTT-HUEBNER, E. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- SWEENEY, G. A. et HORAN, J. J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 486-497.
- TURGEON, L. et PARENT, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- VERA, L. (2009). *TCC chez l'enfant et l'adolescent*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- VON DER EMBSE, N., BARTERIAN, J. et SEGOOL, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.
- ZLOTNIK, J. L. (2007). Evidence-based practice and social work education: A view from Washington. *Research on Social Work Practice*, 17(5), 625-629.

Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jean-Yves BÉGIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Caroline COUTURE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Myriam BEAULIEU-LESSARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jonathan TREMBLAY

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jean-Yves BÉGIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Caroline COUTURE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Myriam BEAULIEU-LESSARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jonathan TREMBLAY

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Si plusieurs études rapportent que les problèmes de comportements constituent une source importante de stress, peu d'entre elles portent sur le stress spécifiquement lié à la présence en classe ordinaire d'élèves présentant des troubles du comportement (PTC). Cet article expose les résultats d'une étude exploratoire sur le stress des enseignants du secondaire à l'égard de l'intégration des élèves PTC dans

leurs classes. L'échantillon se compose de 231 enseignants d'écoles secondaires du Québec. Les enseignants ont rempli un questionnaire de renseignements sociodémographiques ainsi que la partie B de l'*Index of Teaching Stress* (ITS) (Greene, Abidin et Kmetz, 1997). L'impact des élèves sur le processus d'enseignement ainsi que la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement constituent les sources les plus importantes de stress. Le stress vécu semble être influencé par les cours reçus sur les troubles du comportement au moment de la formation initiale, par l'expérience relative aux troubles du comportement, par le niveau scolaire où enseignent principalement les enseignants et par le milieu où se situe l'école. Aucune différence n'est observée selon le genre des enseignants ni selon leur niveau de scolarité. Plus de 70 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement serait absolument nécessaire.

ABSTRACT

Teachers' stress about the integration of students with behavioral problems

Line MASSÉ

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Jean-Yves BÉGIN

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Caroline COUTURE

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Myriam BEAULIEU-LESSARD

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Jonathan TREMBLAY

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Although several studies report that behavioral problems are a major source of stress, few relate to the stress specifically linked to the presence of students with behavioral problems (BP) in the regular classroom. This article presents the results of an exploratory study on the stress experienced by secondary school teachers in relation to the integration of BP students in their classes. The sample is composed of 231 teachers from Quebec secondary schools. The teachers filled out a questionnaire on sociodemographic information and part B of the Index of Teaching Stress (ITS)

(Greene, Abidin and Kmetz, 1997). The impact of students on the teaching process and the loss of satisfaction in relation to teaching are the biggest sources of stress. The stress experienced seems to be influenced by courses received on behavioural problems during initial training, experience with behavioural problems, the school where the teachers mainly teach and the environment in which the school is located. No difference was observed related to the gender of the teachers or their level of education. Over 70% of teachers believe that additional training on behavioural problems is absolutely necessary.

RESUMEN

El estrés de los maestros hacia la integración de los alumnos que presentan problemas de comportamiento

Line MASSÉ

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Jean-Yves BÉGIN

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Caroline COUTURE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Myriam BEAULIEU-LESSARD

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Jonathan TREMBLAY

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Aunque varios estudios reportan que los problemas de comportamiento constituyen una fuente importante de estrés, muy pocos abordan el estrés específicamente ligado a la presencia de alumnos que presentan problemas de comportamiento (PCT) en clase. Este artículo expone los resultados de un estudio exploratorio sobre el estrés de los maestros de secundaria con respecto a la integración de alumnos PTC en sus clases. El muestreo estuvo compuesto por 231 maestros provenientes de escuelas secundarias de Quebec. Los maestros respondieron a un cuestionario de informaciones socio-demográficas así como a la parte B del *Index of Teaching Stress* (ITS) (Greene, Abidin y Kmetz, 1997). El impacto de los alumnos sobre el proceso de enseñanza así como la pérdida de la satisfacción con respecto a la enseñanza constituyen las fuentes más importantes de estrés. El estrés vivido parece estar

influenciado por los cursos recibidos sobre los problemas de comportamiento durante la formación inicial, por la experiencia con los problemas de comportamiento, por el nivel escolar en el que enseña los maestros y por el medio en el cual se sitúa la escuela. No se observó ninguna influencia del género o de nivel de escolaridad de los maestros sobre los resultados. Más de 70% de los maestros juzgan que sería absolutamente necesaria una formación adicional sobre los problemas de comportamiento.

Introduction

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires est promue dans la plupart des pays industrialisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011; Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Parmi les EHDAA, les élèves qui présentent un trouble du comportement (PTC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). D'ailleurs, comparativement aux autres, ils sont plus souvent placés dans des environnements plus ségrégués ou restrictifs (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; NCES, 2010; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011). Lorsque ces élèves sont intégrés en classe ordinaire, leurs comportements problématiques engendrent des répercussions négatives sur le temps consacré à l'enseignement et sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Ils représentent un facteur important de désengagement des autres élèves (Beaman et Wheldall, 2000). Ils peuvent entraîner du stress chez les enseignants (CSEE, 2009; Genoud, Bordard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Daudelin, 2001), diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être, voire mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Oliver et Reschly, 2007). D'ailleurs, des études sur le stress des enseignants montrent que les comportements perturbateurs des élèves apparaissent comme la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel des enseignants (Brackenreed, 2008; McCormick et Barnett, 2011; Fernet *et al.*, 2012). De plus, le défi que pose la gestion des comportements difficiles des élèves représente une des principales raisons pour lesquelles les enseignants choisissent de quitter la profession (Beaman et Wheldall, 2000; Jeffrey et Sun, 2006; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2006). Bien que plusieurs études portent sur le stress des enseignants de façon générale, peu d'études s'intéressent spécifiquement au stress par rapport aux élèves PTC, en particulier au secondaire. Une meilleure connaissance de la nature du stress vécu et des différentes variables qui l'influencent pourrait donner des pistes d'intervention pour mieux soutenir les enseignants lors de l'inclusion scolaire de ces élèves.

Contexte et problématique

Avant d'aller plus loin, il est important de faire la distinction entre de simples difficultés comportementales présentes chez un élève et un trouble du comportement. Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles (désobéissance, chahut, retard, etc.) liées à un contexte donné, par exemple un manque d'intérêt pour un cours, une mauvaise relation avec l'enseignant, une période développementale ou une situation personnelle difficile. Quant aux troubles du comportement, ils désignent des problèmes d'adaptation plus importants. En milieu scolaire, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007a), l'élève PTC présente « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (p. 24). Il peut s'agir de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.). Par ailleurs, dans la littérature scientifique, les troubles du comportement correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2013). Dans le cadre de cet article, l'appellation PTC désignera ainsi seulement ceux qui présentent des troubles de comportement extériorisés.

Parmi toutes les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers en classe, les élèves PTC sont ceux qui préoccupent le plus les enseignants du primaire et du secondaire et ceux qui semblent susciter le plus de stress chez ces derniers (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park et Goring, 2002). Selon une étude réalisée auprès d'enseignants du primaire (Everaert et van der Wolf, 2005), les comportements associés à l'hyperactivité et à la distraction, de même que ceux liés à l'opposition, sont ceux qui suscitaient le plus de stress chez les enseignants. Les comportements agressifs et hostiles suscitaient moins de stress, car ils étaient jugés beaucoup moins fréquents.

Stress des enseignants

De manière générale, la profession d'enseignant est considérée comme une occupation à haute teneur en stress (Chaplain, 2008; CSEE, 2011; Kyriacou, 2001), plus du quart des enseignants rapportant vivre un niveau élevé de stress (Kyriacou, 2001). Kyriacou (2001) définit le stress de l'enseignant « comme le fait de vivre des émotions négatives et déplaisantes, telles que la colère ou la frustration, qui sont dues à certains aspects de son emploi en tant qu'enseignant et qu'il perçoit comme étant une menace pour son bien-être ou son estime personnelle¹ ». Parmi les sources de stress importantes rencontrées par les enseignants, de nombreuses recherches soulignent la charge de travail, les problèmes disciplinaires, les conflits avec les élèves et le manque de ressources (Betoret, 2006; Clunies-Ross, Little et Kienhuis,

1. Traduction libre.

2008; Genoud, Brodard et Reichert, 2009; Jepson et Forrest, 2006; Karaj et Rapti, 2013; Klassen, 2010; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf et Spencer, 2011; Split, Koomen et Thijs, 2011; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010). Or, il est démontré que les élèves qui présentent des difficultés comportementales connaissent plus de problèmes de discipline en classe et sont plus susceptibles d'engendrer des conflits (Axup et Gersch, 2008; Brackenreed, 2008). Les difficultés comportementales peuvent entraîner chez l'enseignant une perte de satisfaction au travail (voire une frustration associée à ce dernier), une remise en question de ses compétences, une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012) ainsi qu'une augmentation de la charge de travail (Raver, Blair et Li-Grining, 2012; Zhai, Raver et Li-Grining, 2011).

Stress et genre des enseignants

Concernant le stress lié aux comportements dérangeants, il n'y a pas de consensus sur l'influence du genre sur le vécu des enseignants. Alors que les études de Evereart et van der Wolf (2005), Klassen et Chiu (2010) et Klassen (2010) rapportent que ce sont les femmes qui vivent le plus de stress, l'étude d'Antonioni, Polychroni et Kotroni (2009) suggère le contraire. Quant à Pang (2012), il n'observe aucune différence selon le genre des enseignants. L'examen de la méthode des différentes études ne permet pas d'identifier de variables qui pourraient expliquer les différences observées.

Stress et nombre d'élèves à besoins particuliers intégrés

Dans leur étude sur l'éducation inclusive, Talmor, Reiter et Feigin (2005) montrent que le stress des enseignants est plus élevé lorsque plus de 20 % des élèves de la classe ont des besoins particuliers.

Stress et nombre d'années d'expérience

Les études menées sur l'influence des années d'expérience en enseignement sur le stress vécu par rapport à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers montrent des résultats contradictoires. En effet, alors que Pang (2012) n'a trouvé aucun lien statistiquement significatif entre ces variables, Brackenreed (2008) rapporte que les enseignants de dix années et plus d'expérience vivent plus de stress que les autres. Il est à noter que la première étude a été effectuée auprès des enseignants du primaire et du secondaire, alors que la seconde étude a été effectuée seulement auprès des enseignants du secondaire. Pour ce qui est des liens entre le stress et l'âge des enseignants, l'étude d'Antonioni, Polychroni et Kotroni (2009) ne révèle pas de différence significative. En ce qui concerne spécifiquement le stress lié aux comportements dérangeants, Everaert et van der Wolf (2005) rapportent des corrélations positives très faibles entre les années d'expérience des enseignants et le stress vécu, les enseignants plus expérimentés vivant plus de stress. L'augmentation du stress chez les enseignants avec plus d'expérience pourrait être liée à une perte de sentiment d'efficacité personnelle. En effet, Klassen et Chiu (2010) observent un lien significatif entre le stress vécu et le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Ils notent aussi une relation non linéaire entre le sentiment d'efficacité personnelle et le

nombre d'années d'expérience, en l'occurrence une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle du début jusqu'à la mi-carrière (8-23 ans), puis une diminution en fin de carrière (après 23 ans). Ils avancent que ce phénomène pourrait s'expliquer non seulement par les changements biologiques et psychologiques liés à l'âge, mais aussi par les perceptions des élèves et des pairs à propos du déclin des compétences liées aux croyances stéréotypées à propos de l'âge.

Objectifs de la recherche

Étant donné les résultats contradictoires et le peu d'études au sujet du stress des enseignants québécois, cette étude exploratoire vise à dresser le portrait du stress des enseignants du secondaire relativement aux élèves PTC et à vérifier l'influence de certaines variables, dont selon le genre des enseignants, leur formation, leur expérience en enseignement, le nombre d'élèves PTC présents dans leurs groupes et certaines caractéristiques relatives au milieu de travail.

Méthodologie

Les analyses présentées ici ont été effectuées sur une banque de données constituée dans le cadre d'un projet plus large portant sur l'accompagnement des enseignants pour favoriser l'intégration des élèves PTC².

Participants

Dans le cadre du projet dont les données sont issues, les enseignants d'écoles secondaires ont été recrutés au Québec, principalement parmi les écoles des régions administratives de la Mauricie et de la Capitale-Nationale. Pour participer à l'étude, les enseignants devaient avoir au moins un élève PTC intégré à leurs groupes ordinaires, qu'il présente un trouble léger ou moyen (code 12 selon la convention collective des enseignants) ou grave (code 14 selon le MELS [2007]). La participation était volontaire. L'échantillon se compose de 231 enseignants (33,8 % d'hommes et 66,2 % de femmes) de 37 écoles secondaires ayant un rang décile moyen de l'indice de faible revenu de 6,19 ($\text{ÉT} = 2,78$) et de milieu socio-économique de 6,49 ($\text{ÉT} = 3,15$)³, dont 30 écoles de milieu urbain et 7 écoles de milieu rural. Parmi ces enseignants, 11 %

-
2. Ce projet a été subventionné par le programme d'action concertée sur la réussite éducative du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2009-2012).
 3. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2014) calcule annuellement deux indices de défavorisation pour chacune des écoles du Québec. L'indice de seuil de milieu socio-économique (IMSE) « est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement ». L'indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). Les écoles sont classées selon une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les indices de défavorisation de chacune des écoles sont basés sur les données de 2011-2012 (MELS, 2012).

travaillent principalement en adaptation scolaire⁴, 56 % au premier cycle du secondaire et 33 % au deuxième cycle. Le nombre d'années d'expérience moyen en enseignement est de 13,09 ans ($\bar{ET} = 7,17$); 85 % des enseignants ont une formation universitaire en enseignement au baccalauréat, 8 % possèdent un certificat universitaire en plus d'un baccalauréat en enseignement, 5 % sont titulaires d'un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle universitaire et 2 % ont uniquement un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire.

Instruments utilisés

Deux instruments de mesure ont été remplis par les participants. Le premier questionnaire de données sociodémographiques comporte des questions à propos du genre des enseignants, du nom de l'école où ils enseignent, de leurs années d'expérience, des matières enseignées, du niveau scolaire où ils interviennent principalement, des diplômes obtenus, de leur formation initiale ou continue par rapport aux élèves PTC, des livres ou des articles lus à ce sujet, du nombre d'élèves PTC intégrés dans leur classe actuellement, du nombre de plans d'intervention dans lequel ils se sont impliqués au cours des deux dernières années et de la nécessité ou non de recevoir de la formation additionnelle sur les TC. Le second questionnaire est une traduction française inversée et une adaptation de la partie B de l'Index of Teaching Stress (ITS) (Greene, Abidin et Kmetz, 1997). Cette partie de l'ITS mesure le niveau de stress d'un enseignant par rapport à un élève donné présentant des troubles du comportement. Chacun des items est coté sur une échelle de Likert en 5 points qui s'étend de profondément en désaccord (1) à profondément en accord (5). Plus le score est élevé, plus le niveau de stress est élevé. L'échelle totale de la partie B comporte 42 items ($\alpha = 0,91$), répartis en quatre échelles : 1) l'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement (6 items, $\alpha = 0,47$; p. ex. : « Cet élève accapare l'attention que je devrais donner aux autres élèves »), le manque de confiance/besoin d'aide instrumentale (19 items, $\alpha = 0,86$; p. ex. : « J'ai le sentiment que j'ai besoin de plus d'aide que j'en ai actuellement »), la frustration à travailler avec les parents (6 items, $\alpha = 0,68$; p. ex. : « Interagir avec les parents est frustrant ») et la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement (11 items, $\alpha = 0,85$ p. ex. : « Je suis frustré que l'élève ne réussisse pas »)⁵.

Considérations éthiques

Avant de consentir à participer au projet, tous les enseignants ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement, ainsi que du fait que les données des questionnaires serviraient seulement à des fins de recherche. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

4. Les enseignants intervenant principalement en adaptation scolaire avaient aussi une partie de leur tâche au secteur régulier.
5. Les données psychométriques données sont celles de la version française.

Analyses

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 22 (IBM Corporation, 2013). Pour vérifier les liens entre les différentes variables à l'étude, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été effectuées pour chacune de façon indépendante en raison de la taille de l'échantillon. Les différentes échelles de l'ITS constituaient les variables dépendantes. Pour tous les effets significatifs observés pour les variables ciblées, des analyses de variance à un facteur suivies d'analyses *a posteriori* de Bonferroni ou de tests *t* ont été réalisées pour vérifier spécifiquement entre quels groupes se situaient les différences statistiquement significatives. Les analyses de Bonferroni ont été utilisées parce que les variances des différents groupes étaient homogènes, comme cela a été vérifié à l'aide du test statistique de Levene.

Résultats

Les données générales sur le stress des enseignants par rapport à l'enseignement aux élèves PTC sont d'abord présentées, suivies des résultats des analyses pour vérifier les variations selon les différentes variables à l'étude.

Le stress par rapport à l'enseignement aux élèves PTC

Les résultats montrent que les enseignants éprouvent un stress moyen par rapport à l'enseignement aux élèves PTC ($M = 122$, $ÉT = 19,10$, score maximum possible = 210). Afin de mieux comparer les échelles entre elles, puisqu'elles ne comptent pas le même nombre d'items, nous avons calculé un score moyen pour chacune d'entre elles. Une ANOVA à mesures répétées permet de constater qu'il existe une différence significative entre les échelles, $F(3, 228) = 187,18$, $p = 0,000$. Une série de tests *t* pour observations appariées a été effectuée sur les scores moyens des différentes échelles afin de vérifier ceux qui diffèrent significativement des autres. Le tableau 1 présente les scores moyens aux différentes échelles par ordre décroissant ainsi que les résultats des tests *t*. Selon ces résultats, toutes les échelles diffèrent significativement les unes des autres. L'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement est la source la plus importante de stress ($M = 3,48$, $ÉT = 0,52$) et la frustration à travailler avec les parents, la moins importante ($M = 2,57$, $ÉT = 0,57$).

Tableau 1. **Scores moyens et écarts types des différentes échelles de l'ITS et résultats des tests *t* appariés**

Échelles	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	3,48	0,52	1,33	4,83
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	2,97	0,60	1,27	4,55
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	2,80	0,55	1,11	4,68
Frustration à travailler avec les parents	2,57	0,57	1,00	4,33

Note : Selon les tests *t* appariés, toutes les moyennes diffèrent significativement les unes des autres à $p < 0,001$.

Variation selon le genre des enseignants

Selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec le genre comme variable indépendante, celui-ci n'est pas lié significativement au stress, $F(1, 229) = 0,16$, $p = 0,694$. L'effet Genre x Échelles n'est pas significatif non plus, $F(3, 687) = 0,90$, $p = 0,441$. Cela suggère que le stress des enseignants ne varie pas de façon significative selon leur genre, qu'on le considère de façon globale ou à partir des échelles particulières.

Variation selon la formation des enseignants

Selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec le niveau de scolarité comme mesure dépendante, la scolarité n'est pas liée significativement au stress considéré globalement, $F(3, 226) = 1,61$, $p = 0,19$, ou selon ses sous-échelles, $F(3, 226) = 0,46$, $p = 0,71$. Par ailleurs, selon les résultats de l'ANOVA à mesures répétées avec la variable formation sur les TC reçue au cours de la formation initiale comme variable dépendante, l'effet Formation initiale n'est pas significatif, $F(4, 225) = 2,056$, $p = 0,71$, alors que l'effet Formation initiale x Échelles l'est, $F(4, 225) = 3,61$, $p = 0,007$. Selon les analyses faites *a posteriori*, des différences significatives sont trouvées pour les échelles Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale, $F(2, 227) = 2,61$, $p = 0,04$ et Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement, $F(2, 227) = 3,25$, $p = 0,04$ (voir le tableau 2). Dans les deux cas, les enseignants qui ont reçu plus d'un cours consacré à ce sujet se distinguent significativement des enseignants qui n'ont pas eu de cours à ce sujet durant leur formation initiale et vivent moins de stress lié à ces domaines.

Tableau 2. Analyses de variance à un facteur et analyses *a posteriori* de Bonferroni sur les moyennes aux échelles de l'ITS selon la formation reçue sur les TC lors de la formation initiale

	Aucun cours (<i>n</i> = 65)	Brièvement (<i>n</i> = 80)	Plusieurs périodes (<i>n</i> = 25)	Un cours complet (<i>n</i> = 40)	Plus d'un cours (<i>n</i> = 20)	
Échelles de l'ITS	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>F</i> (4,225)
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	55,23 ^a (10,54)	53,25 (10,94)	53,32 (10,15)	51,85 (9,78)	47,05 ^a (6,27)	2,61*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	34,00 ^a (7,34)	32,26 (6,33)	33,76 (6,41)	32,75 (5,30)	28,65 ^a (6,67)	2,84*

Note : Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

* $p < 0,05$

La formation continue reçue au sujet des troubles du comportement en cours de travail ne semble pas influencer le stress vécu envers les élèves PTC, car l'ANOVA à mesures répétées ne révèle aucun effet significatif, que ce soit pour l'effet Formation continue, $F(2, 227) = 2,419$, $p = 0,091$, ou pour l'effet Formation continue x Échelles, $F(3, 227) = 1,774$, $p = 0,102$. La formation continue consiste en activités ponctuelles de développement professionnel offertes lors des journées pédagogiques, de colloques ou de congrès.

Variations selon l'expérience des enseignants

En ce qui concerne les années d'expérience en enseignement, des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec le score total et les différentes échelles de l'ITS. Un faible lien statistiquement significatif n'est observé que pour la frustration à travailler avec les parents, $r(231) = 0,14$; $p = 0,03$: plus les enseignants ont de l'expérience en enseignement, plus ils tendent à vivre de la frustration lorsqu'ils travaillent avec les parents.

Le nombre de plans d'intervention dans lesquels les enseignants ont été impliqués au cours des deux dernières années semble influencer de façon globale le stress vécu et plus particulièrement certaines dimensions du stress (voir le tableau 3). En effet, selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée, l'effet Plan d'intervention est significatif, $F(4, 225) = 2,74$, $p = 0,03$, de même que l'effet Plan d'intervention x Échelles, $F(4, 225) = 3,31$, $p = 0,000$. Les analyses *a posteriori* de Bonferroni révèlent que les enseignants qui ont été impliqués dans plus de 11 plans d'intervention au cours des deux dernières années vivent moins de stress et manifestent plus de satisfaction par rapport à l'enseignement que ceux qui n'ont jamais été impliqués dans un processus de plan d'intervention. Le nombre d'implications dans un plan d'intervention n'est pas lié au contexte principal d'enseignement (adaptation scolaire, premier cycle ou

deuxième cycle), car aucune différence significative n'est retrouvée entre les groupes à ce sujet, $X^2(20, N = 225) = 31,01, p = 0,06$.

Tableau 3. **Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du niveau d'implication de l'enseignant dans un processus de plan d'intervention**

	Jamais (n = 61)	1 ou 2 PI (n = 59)	3 ou 5 PI (n = 45)	6 ou 10 PI (n = 30)	11 PI et plus (n = 35)	
Échelles de l'ITS	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	F(4,225)
Indice de stress total	125,77 ^a (16,61)	121,90 (20,25)	122,89 (19,63)	123,50 (20,83)	112,91 ^a (16,56)	2,74*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	34,25 ^a (5,49)	33,31 ^b (6,54)	33,33 ^c (7,65)	32,43 (5,99)	28,31 ^{abc} (6,08)	5,28**

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

PI = plan d'intervention

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Pour ce qui est du niveau scolaire où œuvrent principalement les enseignants, l'effet Niveau enseigné est significatif, $F(5, 219) = 2,86, p = 0,16$, de même que l'effet Niveau x Échelles, $F(5, 219) = 2,83, p = 0,017$ (voir le tableau 4). Les analyses *a posteriori* de Bonferroni montrent que les enseignants qui œuvrent principalement en première secondaire vivent plus de stress que ceux qui enseignent en adaptation scolaire, particulièrement en ce qui concerne le manque de confiance/besoin d'aide instrumentale.

Tableau 4. **Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du niveau d'enseignement**

	1 ^{re} sec. (n = 75)	2 ^e sec. (n = 51)	3 ^e sec. (n = 37)	4 ^e sec. (n = 19)	5 ^e sec. (n = 18)	Adaptation scolaire (n = 25)	
Échelles de l'ITS	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	F(5,219)
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	127,96 ^a (18,49)	119,72 (16,83)	119,86 (22,84)	121,84 (17,87)	120,00 (21,94)	113,32 ^a (14,66)	2,86*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	55,95 ^a (10,26)	51,33 (8,79)	51,89 (11,75)	54,11 (9,45)	53,61 (12,64)	47,76 ^a (8,33)	3,01*

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

* $p < 0,05$

Variation selon le nombre d'élèves PTC

Le nombre d'élèves PTC intégrés dans leur classe au cours des deux dernières années semble influencer le stress vécu par les enseignants. En effet, selon les résultats de l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec cette variable, l'effet Nombre d'élèves intégrés est significatif, $F(3, 226) = 2,74$, $p = 0,03$, de même que l'effet Nombre d'élèves intégrés x Échelles, $F(3, 226) = 2,97$, $p = 0,000$. Les analyses *a posteriori* de Bonferroni révèlent que les enseignants qui ont eu un ou deux élèves TC intégrés dans leur classe vivent moins de stress que ceux qui en ont eu entre six et dix, en particulier en ce qui concerne l'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement et la frustration à travailler avec les parents (voir le tableau 5).

Tableau 5. Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du nombre d'élèves PTC intégrés

	1-2 élèves PTC (<i>n</i> = 50)	3-5 élèves PTC (<i>n</i> = 123)	6-10 élèves PTC (<i>n</i> = 38)	11 élèves PTC et plus (<i>n</i> = 19)	
Échelles de l'ITS	<i>M</i> (ÉT)	<i>M</i> (ÉT)	<i>M</i> (ÉT)	<i>M</i> (ÉT)	<i>F</i> (3,226)
Indice de stress total	118,16 ^a (19,73)	121,52 (18,45)	129,45 ^a (19,07)	119,84 (18,30)	2,78*
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	20,26 ^a (3,65)	20,66 (2,82)	22,03 ^a (3,07)	21,05 (2,66)	2,70*
Frustration à travailler avec les parents	14,50 ^a (3,54)	15,21 (3,31)	16,66 ^a (3,63)	16,58 (3,01)	3,81*

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

PTC = présentant des troubles du comportement

* $p < 0,05$

Variation du stress selon le milieu de travail

Pour vérifier les liens entre le stress et les indices de faible revenu et de milieu socio-économique des écoles, des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec le score total et les différentes échelles de l'ITS. Deux faibles liens statistiquement significatifs seulement sont observés pour la frustration à travailler avec les parents : plus le milieu socio-économique de l'école dans laquelle les enseignants travaillent, $r(229) = 0,25$; $p = 0,000$, ou plus le seuil de revenu est faible, $r(229) = 0,17$; $p = 0,01$, et plus les enseignants tendent à vivre de la frustration lorsqu'ils travaillent avec les parents.

Enfin, le milieu où se situe l'école (rural *versus* urbain) semble influencer le stress des enseignants. En effet, selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée, l'effet Milieu est significatif, $F(1, 229) = 6,73$, $p = 0,01$, de même que l'effet Milieu x Échelle, $F(3, 687) = 4,26$, $p = 0,01$. Selon les analyses *a posteriori* de Bonferroni effectuées, des différences significatives sont observées pour l'échelle Manque de confiance et au

besoin d'aide instrumentale, $F(1, 229) = 7,13$, $p = 0,008$, et l'échelle Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement, $F(1, 229) = 6,64$, $p = 0,01$. Dans tous les cas, les enseignants en milieu rural sont plus stressés que les enseignants en milieu urbain (voir le tableau 6). Il est à noter que les écoles de milieu rural sont significativement plus favorisées, $t(227) = 6,32$, $p = 0,000$, sur le plan de l'indice de faible revenu ($M = 11,27$, $ÉT = 5,52$) que les écoles de milieu urbain ($M = 19,02$, $ÉT = 8,62$).

Tableau 6. **Comparaison des moyennes à l'ITS selon le milieu d'enseignement (rural versus urbain) et résultats des tests t appariés**

	Enseignants dans des écoles en milieu urbain ($n = 185$)	Enseignants dans des écoles en milieu rural ($n = 46$)	
Échelles de l'ITS	M ($ÉT$)	M ($ÉT$)	$t(229)$
Indice de stress total	120,48 (18,44)	128,54 (20,51)	2,59*
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	52,22 (9,95)	56,74 (11,55)	2,67**
Frustration à travailler avec les parents	20,59 (3,15)	21,89 (2,65)	2,58*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Formation additionnelle

Plus de 70,1 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement est absolument nécessaire, 25,5 % estiment qu'une formation additionnelle serait peut-être nécessaire et seulement 3,9 % sont d'avis que ce ne serait pas nécessaire. Selon l'analyse de variance à un facteur, les besoins de formation diffèrent significativement selon le nombre d'années d'expérience des enseignants, $F(2, 227) = 3,64$, $p = 0,03$: les enseignants jugeant qu'une formation additionnelle sur les TC est absolument nécessaire ont moins d'années d'expérience ($M = 12,30$; $ÉT = 7,39$) que ceux jugeant qu'une formation additionnelle serait peut-être nécessaire ($M = 15,0$; $ÉT = 6,65$) ou que ceux jugeant qu'une formation n'est pas nécessaire ($M = 15,44$; $ÉT = 2,51$).

Discussion

Les résultats indiquent que le stress des enseignants par rapport aux élèves PTC est modéré; il est légèrement au-dessus du score médian de l'ITS. Le niveau de stress observé ($M = 122$, $ÉT = 19,1$) est légèrement inférieur à celui observé dans une autre étude chez les enseignants du primaire par rapport aux élèves ayant un TDAH ($M = 136,0$, $ÉT = 42,1$) (Greene *et al.*, 2002).

L'impact négatif des comportements de l'élève PTC sur le processus d'enseignement est ce qui suscite le plus de stress, suivi de la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement. Ces résultats concordent avec les études sur l'épuisement professionnel (entre autres les études de McCormick et Barnett, 2011, et de Klassen et Chiu, 2010) ainsi qu'avec l'étude de Brackenreed (2008) sur les stressseurs en lien avec l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. La frustration à travailler avec les parents est la source de stress la moins élevée. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au secondaire les parents sont souvent moins présents dans l'éducation de leur enfant et moins sollicités qu'au primaire (Ministère de l'Éducation, 2004).

L'absence de différence observée selon le genre des enseignants concorde avec les résultats observés par Pang (2012) auprès d'enseignants du primaire. Il se peut toutefois que ces résultats soient liés à la composition de notre échantillon, puisque ce dernier est constitué de près de deux fois plus de femmes que d'hommes.

Les cours reçus sur les troubles du comportement lors de la formation initiale semblent avoir un effet positif sur la confiance en soi/besoin d'aide instrumentale et sur la satisfaction liée à l'enseignement. Cela milite en faveur de l'intégration de cours relativement aux élèves PTC dans la formation initiale des enseignants, surtout que plus de 70 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement serait absolument nécessaire et que plus du quart des enseignants rapportent n'avoir suivi aucun cours à ce sujet. Plusieurs programmes de formations initiales des enseignants ont été modifiés au cours des dernières années au Québec pour comporter plus de cours relatifs à la gestion des comportements ou aux élèves présentant des troubles du comportement; il serait intéressant de vérifier si cela aura un impact positif auprès des nouveaux enseignants. Par ailleurs, aucune question ne portait sur leurs besoins particuliers de formation relativement aux élèves PTC. Cette question sera à documenter dans des études futures.

La formation reçue en cours d'emploi sur les troubles du comportement ne semble pas quant à elle influencer le stress vécu. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs études qui montrent que les activités ponctuelles de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent certains effets positifs à court terme, mais qu'elles semblent insuffisantes pour instaurer des changements à long terme dans les attitudes et les pratiques des enseignants (Arcia, Frank, Sánchez-LaCay et Fernández, 2000; Giallo et Hayes, 2007; Zentall et Javorsky, 2007) et qu'un soutien est nécessaire pour produire des changements (Sawka, McCurdy et Mannella, 2002). Selon Rousseau et ses collègues (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2013), «il ne suffit pas de dire aux enseignants "quoi faire", mais bien de leur offrir des activités, des outils et du soutien pour qu'ils puissent réfléchir à leurs pratiques et aux façons d'exploiter leurs nouveaux savoirs dans leur contexte spécifique» et de les adapter aux besoins particuliers des élèves.

L'absence de liens observés entre le stress et les années d'expérience des enseignants (sauf pour l'échelle de frustration à travailler avec les parents) pourrait s'expliquer par le fait que le stress vécu ne suit pas une relation linéaire avec les années

d'expérience, comme le démontre l'étude de Klassen et Chiu (2010), ce que le type d'analyse effectuée ici ne permet pas de vérifier.

Le fait d'avoir été impliqué fréquemment dans l'élaboration de plans d'intervention pour des élèves PTC semble avoir un effet positif sur le stress vécu. Il se peut que la diminution du stress soit liée à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension des troubles du comportement qui résulteraient des discussions de cas en équipe multidisciplinaire souvent présentes lors d'un plan d'intervention (Desbiens et Massé, 2013). En effet, plusieurs enseignants éprouvent de la difficulté à comprendre et à reconnaître la source des comportements difficiles des élèves présentant un TC (Massé, Couture, Bégin et Levesque, 2013; Rinkel, 2011). Par ailleurs, une étude a démontré que la participation à l'élaboration du plan d'intervention était liée à de meilleures connaissances et à des croyances plus réalistes à l'égard du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (Massé, Couture et Anciaux, 2010). Aussi, le plan d'intervention doit préciser les moyens qui seront mis en œuvre pour améliorer la situation de l'élève (MELS, 2007b). Cela peut aussi concourir à diminuer le stress des enseignants.

Dans notre échantillon, les enseignants de première secondaire vivent un stress plus élevé que celui des autres enseignants, en particulier en ce qui a trait à la confiance en soi et au besoin d'aide instrumentale. Il serait intéressant d'approfondir cette question et de vérifier si le stress vécu est lié à l'incidence plus grande de problèmes de comportement à ce niveau scolaire ou à leur gravité. De plus, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants qui ont le moins d'élèves PTC intégrés dans leur classe vivent moins de stress que les autres enseignants. Cela va dans le même sens que les recommandations concernant les ratios à respecter pour l'inclusion des élèves à besoin particulier qui recommandent que le nombre d'élèves inclus ne dépasse pas le pourcentage de la population générale qui présente ce trouble (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

Les enseignants en milieu rural sont plus stressés que les enseignants en milieu urbain en ce qui concerne les élèves PTC, et cela ne semble pas lié à la défavorisation des écoles. Le stress plus élevé observé en milieu rural concernant le manque de confiance en soi et le besoin d'aide instrumentale peut témoigner des ressources professionnelles souvent plus limitées dans les écoles de milieu rural liées à la taille plus petite des écoles. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions de l'étude de Betoret (2009) concernant l'impact négatif du manque de ressources et de soutien professionnel des écoles sur le stress des enseignants. Le peu de liens trouvés entre le stress vécu et les indices de défavorisation des écoles correspond avec les résultats de l'étude de Pang (2012) dans laquelle les caractéristiques liées aux enseignants avaient plus de poids que les caractéristiques liées aux écoles sur le stress vécu par rapport aux élèves présentant des problèmes de comportement.

Limites de l'étude

Étant donné que les participants à l'étude ont été recrutés dans le cadre d'une recherche intervention, le taux de participation dans chacune des écoles est assez faible, ce qui nuit à la représentativité de l'échantillon. Aussi, comme la collecte de

données s'est échelonnée tout au long de l'année scolaire, il se peut que certaines variations dans le stress soient attribuables à la période de l'année où celui-ci a été mesuré, par exemple qu'il soit plus élevé pour ceux qui ont rempli les questionnaires en début d'année. Nous n'avons toutefois pas pu contrôler cette variable. Aussi, plusieurs enseignants interrogés ont mentionné que le stress envers l'intégration des élèves PTC variait selon les années scolaires et la composition de leurs groupes-classes.

En outre, dans le questionnaire sociodémographique, il n'y avait pas de questions sur le soutien reçu par rapport à l'intégration des élèves PTC, par exemple le soutien en classe par un technicien spécialisé, l'accompagnement de l'enseignant par un psychoéducateur ou un psychologue ou le soutien de la direction d'école. Ces questions auraient été pertinentes pour approfondir la question. Enfin, la taille de l'échantillon ne nous a pas permis d'entrer plusieurs variables indépendantes dans les ANOVA à mesures répétées. La multiplication des analyses a pu faire ressurgir des effets significatifs qui ne l'auraient pas été autrement (erreurs de type 1).

Conclusion

Cette étude a permis de jeter un regard nouveau sur le monde de l'éducation québécoise concernant le stress vécu par les enseignants du secondaire relativement aux élèves PTC intégrés dans les classes. S'il est plutôt rassurant de constater que les enseignants de cet échantillon ne vivaient pas un stress extrême, le fait que la grande majorité d'entre eux estiment qu'une formation additionnelle sur les élèves PTC leur serait nécessaire montre qu'il est encore possible et important d'améliorer leur situation.

Selon les résultats obtenus ici, les efforts consentis pour former et soutenir les enseignants auraient avantage à cibler prioritairement les enseignants de première secondaire, ceux qui ont un grand nombre d'élèves PTC intégrés dans leurs groupes et ceux de milieux ruraux. Il semble en effet que ces trois caractéristiques soient associées à un niveau de stress plus élevé en lien avec l'intégration des élèves PTC. Cependant, à la lumière des résultats qui montrent que les séances de formation continue ont peu d'impact sur le niveau de stress des enseignants, nous suggérons de mettre en place dans les écoles québécoises des programmes d'accompagnement et de soutien qui permettent d'assister ces derniers au moment même où ils éprouvent des difficultés et pour une période prolongée. Ce type de programmes, en plus de transmettre des connaissances de pointe sur la clientèle et les meilleures pratiques, permet d'accompagner les enseignants dans les changements importants à leurs pratiques professionnelles qui peuvent être nécessaires pour diminuer le stress qu'ils vivent face aux élèves PTC (Couture et Massé, 2014). Sachant que, sous l'effet médiateur des pratiques éducatives utilisées (Clunies-Ross *et al.*, 2008), le stress des enseignants a aussi un effet significatif sur les élèves qu'ils ont dans leur classe (Pang, 2012), les politiques visant la réussite scolaire de tous les élèves auraient avantage à envisager la mise en place de programmes visant l'accompagnement des enseignants.

Références bibliographiques

- ACHILLES, G. M., MCLAUGHLIN, M. J. et CRONINGER, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45.
- ALVAREZ, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *DSM-5TM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- ANTONIOU, A.-S., POLYCHRONI, F. et KOTRONI, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- ARCIA, E., FRANK, R., SÁNCHEZ-LACAY, A. et FERNÁNDEZ, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, 4(2), 91-101.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- AXUP, T. et GERSCH, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151.
- BEAMAN, R. et WHELDALL, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- BETORET, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- CHAPLAIN, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- CLUNIES-ROSS, P., LITTLE, E. et KIENHUIS, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- COMITÉ SYNDICAL EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION (CSEE) (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s. Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles, Belgique : Auteur.

- COMITÉ SYNDICAL EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION (CSEE) (2009). *Le stress des enseignants au travail: mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- COUTURE, C. et MASSÉ, L. (2014). ACE: A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*, 15, 48-57.
- DESBIEENS, N. et MASSÉ, L. (2013). Le plan d'intervention et le plan de service. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 109-132). Montréal: Gaëtan Morin.
- EVERAERT, H. A. et VAN DER WOLF, J. C. (2005, avril). *Behaviorally challenging students and teachers stress*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- FERNET, C., GUAY, F., SÉNÉCAL, C. et AUSTIN, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- GENOUD, P. A., BRODARD, F. et REICHERTS, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- GIALLO, R. et HAYES, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 108-119.
- GREEN, R. W., ABIDIN, R. R. et KMETZ, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239-259.
- GREEN, R. W., BESZTERCZEY, S. K., KATZENSTEIN, T., PARK, K. et GORING, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B. et SHAUFELI, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- IBM CORPORATION (2013). *Logiciel IBM SPSS Statistics, version 22*. Armonk, NY: Auteurs.
- JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- JEPSON, E. et FORREST, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.

- KARAJ, S. et RAPTI, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14-21.
- KARSENTI, T., COLLIN, S. et DUMOUCHEL, G. (2009, avril). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, Ottawa. Récupéré de http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre
- KAUFFMAN, J. M. et LANDRUM, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- KLASSEN, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- KLASSEN, R. M. et CHIU, M. M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- MASSÉ, L., COUTURE, C. et ANCIAUX, V. (2010). Connaissances et croyances des intervenants des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Santé mentale Québec*, 35(1), 153-179.
- MASSÉ, L., COUTURE, C., BÉGIN, J.-Y. et LEVESQUE, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- MCCORMICK, J. et BARNETT, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré de

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012). *Indice de défavorisation 2011-2012*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/IndicesDefavorisation2011-2012.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Indice de défavorisation par école 2013-2014*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/52/4/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_handicapes_211524.pdf
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) (2010). *The condition of education 2010*. Récupéré de <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf>
- OLIVER, R. M. et RESCHLY, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC : National Comprehensive Center for Teacher Quality. Récupéré de <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- PANG, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139.
- POULOU, M. et NORWICH, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581.
- RAVER, C. C., BLAIR, C. et LI-GRINING, C. P. (2012). Extending model of emotional self-regulation to classroom settings: Implications for professional development. Dans C. Howes, B. K. Hamre et R. C. Pianta (dir.), *Effective early childhood professional development: Improving teacher practice and child outcomes* (p. 113-130). Baltimore, MD : Brookes.
- ROUSSEAU, N., MASSÉ, L., BERGERON, G., CARIGNAN, S. et LANARIS, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal : Gaëtan Morin.

- ROUSSEAU, N., PRUD'HOMME, L. et VIENNEAU, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- RINKEL, M. (2011). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Minnesota, MA. Récupéré de http://conservancy.umn.edu/bitstream/113550/1/Rinkel_umn_0130E_12086.pdf
- ROYER, N., LOISELLE, J., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, n° 119, 5-8.
- SAWKA, K. D., MCCURDY, B. L. et MANNELA, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically-based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.
- SHERNOFF, E. S., MEHTA, T. G., ATKINS, M. S. et SPENCER, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69.
- SMITH, C. R., KATSIYANNIS, A. et RYAN, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.
- SPILT, J. L., KOOMEN, H. M. Y. et THIJS, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(1), 457-477.
- TALMOR, R., REITER, S. et FEIGEN, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- TSOULOUPAS, C. N., CARSON, R. L., MATTHEWS, R., GRAWITCH, M. J. et BARBER, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- ZENTALL, S. S. et JAVORSKY, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.
- ZHAI, F., RAVER, C. C. et LI-GRINING, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442-452.

La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER

Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER

Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Être en mesure de faire face à toutes les violences (physique, morale, verbale, etc.) pour ne pas perdre le contrôle de certaines situations en contexte scolaire demande une formation psychologique très particulière qui n'était pas nécessaire autrefois (Voirol, 1998). Plusieurs enseignants débutants affirment qu'ils ont de la difficulté en début de carrière à répondre aux exigences de la pratique; d'autres ont des attentes irréalistes quant à l'enseignement et aux élèves (Martineau et Presseau, 2007). Dans ces conditions, il importe de se pencher sur la place qu'occupe la formation psychologique dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants. Cet article présente une partie des résultats issus d'une étude sur les besoins de formation psychologique perçus par onze stagiaires finissantes de quatrième année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), plus spécifiquement les résultats liés à la gestion des émotions dans la profession. Les résultats montrent que ces stagiaires souhaitent, dans leur formation, apprendre

à maîtriser le stress devant les difficultés de la profession enseignante, à connaître la gamme d'émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes impliquées dans le milieu scolaire, à décrocher à la maison et à prendre du recul devant ces difficultés, mais également à réaliser des analyses réflexives plus poussées au regard de la gestion des émotions en enseignement.

ABSTRACT

Managing emotions while coping with stressful situations at school: are graduating preschool and elementary school teachers ready?

Marie-Andrée PELLETIER

University of Quebec in Rimouski, Lévis campus, Quebec, Canada

Being able to deal with any type of violence (physical, moral, verbal, etc.) to avoid losing control of certain situations in the school context, requires very specific psychological training that was not previously required. (Voirol, 1998). Many new teachers say that they have trouble early in their careers meeting the requirements of the practice, while others have unrealistic expectations about education and students (Martineau and Pousseau, 2007). In these circumstances, it is important to consider the role of psychological education in initial training programs for future teachers. This article presents some results of a study on the needs for psychological training perceived by 11 trainees graduating from the 4th year of a Bachelor of Education in preschool and primary education (BEPPE), more specifically results related to managing emotions in the profession. The results show that they wish their training could teach them how to master the stress of dealing with the difficulties involved in the teaching profession, to learn about the range of emotions that can be experienced by the various people involved in the school environment, to let go of work when they get home and distance themselves from these problems, and also to be able to make more elaborate reflexive analyses on managing the emotions related to teaching.

RESUMEN

La gestión de las emociones ante situaciones estresantes en la escuela: ¿los pasantes finalistas en educación preescolar y enseñanza primaria se sienten listos?

Marie-Andrée PELLETIER

Universidad de Quebec en Rimouski, campus de Levis, Quebec, Canadá

Ser capaz de confrontar todas las violencias (física, moral, verbal, etc.) y no perder el control en ciertas situaciones en contexto escolar, exige una formación psicológica muy particular que antes no se consideraba como necesaria (Voirol 1998). Varios maestros debutantes afirman que al comenzar su carrera les pareció difícil responder a las exigencias del oficio, otros presentan expectativas irrealistas con respecto a la enseñanza y a los alumnos (Martineau y Presseau, 2007). En tales condiciones, parece ser importante interrogarse sobre el lugar que ocupa la formación psicológica en los programas de formación magisterial. Este artículo presenta una parte de los resultados provenientes de un estudio sobre las necesidades en formación psicológica percibidas por 11 pasantes que terminan su cuarto año de bachillerato en educación preescolar y enseñanza primaria (BEPEP), más específicamente, se muestran los resultados relacionados con la gestión de las emociones en la profesión. Los resultados demuestran que los pasantes desean que su formación pueda enseñarles a controlar las emociones que pueden ser vividas con las diferentes personas implicadas en el medio escolar, a olvidar los problemas una vez en casa y a distanciarse de dichas dificultades, pero también a realizar análisis reflexivos más elaborados con respecto a la gestión de las emociones durante el ejercicio de su profesión.

Introduction

Janot-Bergugnat et Rascle (2008) évoquent que le stress est l'une des dimensions importantes du métier d'enseignant dont les programmes de formation doivent tenir compte. Selon Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001), le stress est un état négatif et se distingue de la motivation à relever les défis. Il s'avère très nuisible dans la profession et il peut entraver la productivité des enseignants. Cette réalité a été soulignée par onze stagiaires finissantes de quatrième année ayant terminé le stage IV au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP). Le but était de connaître leur perception de ce qui se fait actuellement dans les programmes de formation au regard de leur formation psychologique. Ces différents points de vue ont permis de mettre en lumière des aspects fort pertinents pour

l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation, plus précisément à l'égard de la gestion des émotions en enseignement.

Dans cet article, la problématique concernant certaines lacunes en formation initiale sera brièvement exposée. Ensuite, la formation psychologique sera abordée selon trois concepts clés : motivation, représentations et émotions. Une partie de la méthodologie de recherche d'où proviennent les données sera décrite et les résultats et les éléments de synthèse de la discussion de ces derniers seront présentés. Les besoins de formation psychologique seront alors proposés pour permettre aux formateurs, aux enseignants et aux décideurs des programmes en formation à l'enseignement de réfléchir à leur pratique et d'offrir un encadrement réflexif (Altet, 2002). Ces résultats sont un apport important pour outiller les formateurs, mais ils ouvrent également la voie à d'autres réflexions quant à la place de la gestion des émotions en formation initiale au regard des situations stressantes pouvant être vécues dans la profession enseignante. Dès la formation initiale, il apparaît important de s'attarder à la compréhension de ses réactions et actions souvent amorcées par les émotions (Goyette, 2009). La gestion des émotions sera facilitée dans des situations problématiques et le taux de stress amoindri puisque l'enseignant devient capable de relativiser les choses et de faire des choix judicieux (Goleman, 1999).

Problématique

Les débuts dans l'enseignement peuvent être caractérisés par le stress de se retrouver seul devant un groupe d'élèves et d'assumer toutes les responsabilités liées à la tâche (Pelletier, 2013). Royer *et al.* (2001) soulignent, entre autres, la charge de travail, le manque de temps, le comportement inadéquat des élèves et les relations pauvres ou difficiles avec les autres membres du personnel, la direction ou les parents. Gendron (2011) souligne d'ailleurs que les facteurs liés à la tâche, à l'organisation du travail, aux relations de travail, à l'environnement physique et technique et à l'environnement socioéconomique exposent les enseignants à un stress.

Ces situations ont des incidences sur leur travail, notamment en ce qui concerne leur type de stress, leur satisfaction à l'égard du métier, mais surtout leur persévérance dans la profession (Leroux, 2009). Selon Delsemme (2004), il existe encore beaucoup trop de lacunes dans la formation, de sorte que les enseignants débutants se sentent démunis pour affronter une profession aussi complexe. Ce qui est vécu réellement diffère parfois de ce qui est attendu, et cet écart, plus il devient grand, soulève des difficultés quant à l'acceptation et à l'adaptation à la situation. En effet, selon Dumoulin (2013), plusieurs enseignants débutants vivent un choc de la réalité qui entraîne d'importantes remises en question de leurs idéaux éducatifs et de leur choix professionnel. Les attentes ou les idéaux personnels associés à l'enseignement sont souvent en rupture avec la réalité du métier et des écoles, et cela peut être à l'origine de frustrations et de remises en question pouvant conduire à l'abandon de la profession (Mukamurera, 2011). Un répondant de l'étude de Sauvé (2012) sur l'attrition des enseignants au Québec, qui a abandonné la profession enseignante, souligne

qu'«on est amené à gérer des humains, mais on apprend à gérer des humains avec des livres. Il y a peut-être un manque d'application, de pratique quand on suit nos cours à l'université» (p. 117).

Depuis plusieurs années, des recherches sont menées sur ce qu'on appelle le travail émotionnel à risque pour la santé. Selon Dantzer (1988), le terme «émotion» désigne globalement les sentiments que chacun peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation. Les résultats de recherches effectuées par l'équipe de Paul Ekman (1972) établissaient que l'être humain, peu importe sa culture, possède six émotions universelles : la joie (ou le plaisir), la peur, la colère, la surprise, le dégoût et la tristesse. Selon Janot-Bergugnat et Rascle (2008), à l'heure où le tabou sur le stress des enseignants commence à être levé, c'est une des dimensions importantes de leur métier dont il faudrait à l'avenir tenir compte dans les programmes de formation. Ils ajoutent que devant un élève difficile l'enseignant peut se mettre en colère, avoir peur, se sentir las, vivre toute une palette d'émotions négatives qui vont venir interférer dans sa prise de décision pour résoudre un problème. On demande de plus en plus aux enseignants d'accepter de nouvelles responsabilités, de gérer des élèves avec des caractéristiques particulières (difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap). Esteve (1999) précise que «non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves» (p. 130). À cet égard, il est donc pertinent d'interroger des stagiaires finissants sur les besoins de formation psychologique liés à la gestion des émotions pour concevoir des stratégies adaptatives centrées sur les émotions et en réponse aux différentes situations stressantes pouvant être vécues à l'école.

Cadre conceptuel

Concept de formation psychologique en enseignement

Avant d'entamer une étude sur les besoins de formation psychologique des stagiaires terminant le BEPEP, il apparaît nécessaire de cibler les informations importantes à considérer pour situer le concept de formation psychologique en enseignement, et ce, selon les différentes définitions qui lui sont associées. En guise de résumé, voici quelques éléments essentiels à retenir. D'une part, plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'essence de la formation psychologique repose sur l'établissement d'une relation pédagogique permettant à l'enseignant de maîtriser efficacement ses émotions (Calin, 2011; Latry, 2004; Nimier, 1996). D'autre part, la formation psychologique fait évoluer les représentations (Baillauquès, 1990; Latry, 2004; Nimier, 1996) des enseignants sur leur métier, sur leurs élèves, sur ce qu'est la transmission des connaissances et les prépare à l'évolution du monde actuel. De plus, la motivation (Calin, 2011; Latry, 2004) fait appel à des compétences qui reposent sur la connaissance de soi ainsi que sur la perception de la valeur des activités pédagogiques en formation des enseignants. Selon Calin (2011), le travail de mise en adéquation de l'art d'enseigner et de la complexité du métier relève alors du champ de la formation psychologique (FP).

La littérature théorique et empirique reflète peu de consensus en ce qui a trait à la conceptualisation et à la définition du concept de FP en enseignement (Baillauquès, 1990; Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2001; Calin, 2011; Fellay, 1992; Lamarre, 2004; Latry, 2004; Nimier, 1996). À la suite de la présentation des différentes définitions abordées par les auteurs, on constate que la FP peut être explorée sous différents angles. En effet, le manque de consensus empirique amène à examiner la formation psychologique selon des phénomènes différents. Cependant, la majorité des chercheurs s'entendent généralement pour dire que la FP en enseignement est nécessaire pour remédier aux situations déstabilisantes de la profession (Baillauquès, 1990; Calin, 2011; Latry, 2004; Lamarre, 2004; Nimier, 1996). Il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre auparavant à se gérer soi-même devant le groupe, ce que propose une FP en enseignement. Trois concepts semblent particulièrement liés à la formation psychologique: la motivation, les représentations et les émotions.

Motivation

Dès leur formation, les futurs enseignants doivent clarifier leurs motivations afin d'entretenir des attentes réalistes par rapport à la profession (Mukamurera, 2011). La formation universitaire a un effet important sur la motivation d'enseigner, puisqu'elle est le lieu ultime de socialisation professionnelle et de construction identitaire (Mukamurera, 2011). Selon Deci et Ryan (1985), il existe deux types de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première aide l'individu à s'autodéterminer et à s'autoréguler pour faire face aux difficultés d'une situation. La seconde naît d'éléments de l'environnement qui influencent ses décisions et ses actions. Goleman (1999), cité par Goyette (2009, p. 26), souligne quatre composantes de la motivation: l'exigence de la perfection (l'effort investi pour atteindre ses objectifs), l'engagement (savoir partager les objectifs du groupe), l'initiative (être prêt à saisir les opportunités) et l'optimisme (poursuivre ses objectifs malgré les obstacles et les déconvenues).

La définition qui s'applique dans le cadre de cette étude est celle qui considère la motivation comme «l'ensemble de forces internes et externes qui déclenchent et déterminent la forme, la direction, l'intensité et la durée (persistance) des comportements liés au travail» (Pinder, 2008, traduction libre, p. 11). De plus en plus de chercheurs (Latham et Pinder 2005; Mitchell et Daniels, 2003) portent attention aux phénomènes émotionnels pour définir la motivation, sachant que la variation des émotions a un impact sur le comportement d'un individu au travail. À titre d'exemple, si ce dernier vit une situation de stress, la motivation peut moduler la réponse à cet événement tel qu'il est accueilli, soit avec résignation, détresse, colère ou encore avec des sentiments de défi ou de plaisir. Selon Selye et Turcotte (1976), le stress engendré par les conflits, la haine et la frustration serait évité et la joie serait atteinte si les individus accordaient plus d'attention à la compréhension des bases naturelles de la motivation et de la conduite.

Représentations du métier

Kagan (1992) utilise l'expression « connaissances personnelles » pour définir les représentations. Selon cette auteure, les connaissances personnelles peuvent influencer les futurs enseignants à deux moments précis, soit au cours de leur formation universitaire ou lors de leur insertion professionnelle. Toujours d'après Kagan (1992), les représentations peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés. Selon Raynal et Rieunier (1997), il y a lieu de distinguer représentation et connaissance, la première étant plus circonstancielle, contextualisée et ayant des fins spécifiques, la seconde étant plus permanente et moins dépendante du contexte, d'une fonction ou d'une tâche. La représentation est donc une construction intellectuelle, individuelle et collective, qui permet de donner du sens à une situation (Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002). Par ailleurs, on voit ici une distinction intéressante et nécessaire à faire entre « perception » et « représentation », car ces termes sont parfois confondus. La perception renvoie à une réalité présente dans l'action, tandis que la représentation renvoie à une réalité absente et reconstruite à partir des caractéristiques à la fois individuelles, sociales et du milieu (Depeau, 2006). Toutefois, il n'y a pas de perception sans représentation.

La rencontre d'événements non familiers et les écarts entre la réalité du milieu et celle qu'ils imaginaient constituent également des composantes de l'expérience qui peuvent les placer dans une situation de déséquilibre affectif et cognitif (Lamarre, 2004). Selon Goyette (2009), les émotions font partie du quotidien des enseignants et influencent leurs perceptions du milieu, des élèves, des pairs, ainsi que leurs représentations personnelles du métier et leur sentiment de compétence. Une représentation alarmiste des conditions de stress est susceptible de limiter les enseignants dans les stratégies efficaces pour les gérer (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011). La gestion des émotions a une incidence directe sur les décisions que les enseignants prennent en lien avec une situation et, selon Goleman (1999), pour qu'un enseignant ou une enseignante puisse s'épanouir dans sa profession, il est primordial qu'il soit capable de gérer ses émotions afin qu'elles ne lui nuisent pas dans sa pratique.

Gestion des émotions

La formation psychologique liée à la gestion des émotions suppose un travail sur la prise de conscience et la réflexion pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques), développer ses capacités d'analyse réflexive, prévoir les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes et améliorer ses capacités d'adaptation en s'inscrivant dans une perspective de développement personnel et professionnel (Martin, Morcillo et Blin, 2004), et ce, dès la formation initiale des futurs enseignants. Or, la gestion des émotions fait référence à la capacité de l'enseignant de tenir compte des sentiments éprouvés par les personnes impliquées dans le métier (enseignants, élèves, parents, direction, etc.) en tentant de les orienter dans un sens qui favorise la bonne gestion d'une situation et de modifier ses propres émotions afin de les rendre compatibles avec le travail à réaliser. Selon Salovey et Mayer

(1990), il s'agit, notamment, de reconnaître les émotions des autres, mais aussi ses propres émotions, en étant capable de les analyser, de les maîtriser et de les mettre au service d'un but.

Selon Nimier (1996), il est important qu'une formation psychologique sur la gestion des émotions permette aux futurs enseignants de reconnaître leurs émotions et d'accepter de les gérer. Garder le contrôle des émotions perturbatrices permet à un individu de rester calme, positif, concentré et imperturbable devant des situations éprouvantes afin de prendre une décision éclairée malgré le stress (Goyette, 2009). Westen (2000) estime que «si une personne ne peut pas directement modifier la situation stressante, elle peut alors essayer de changer la perception qu'elle en a ou bien les émotions que cette situation provoque» (p. 619). Lazarus et Folkman (1984) distinguent quant à eux des stratégies d'ajustement (*coping*) qui peuvent correspondre aux efforts orientés vers la gestion des émotions, soit la prise de distance et la minimisation des menaces, la réévaluation positive, l'auto-accusation, la fuite-évitement ou, encore, la maîtrise de soi.

Question de recherche et objectif

Au regard de la question générale «Quels sont les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire?», l'objectif général est de cibler, de décrire et d'analyser les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP. Ce texte, qui est un abrégé d'une thèse de doctorat en éducation (Pelletier, 2013), présente les résultats liés à la gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école.

Méthodologie

Cette étude se situe dans le courant qualitatif. Elle est interprétative, car elle interprète le phénomène selon le sens que les participantes, finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire, confèrent à leur propre formation psychologique. Elle est exploratoire, car elle aspire à connaître et à découvrir ce que pensent les finissantes, futures enseignantes, dans le but de générer des pistes d'intervention à explorer.

Échantillonnage

L'échantillonnage privilégié dans cette étude est dit intentionnel (Deslauriers, 1991). En effet, l'échantillon de cas typiques choisis fournit des renseignements à partir de quelques cas représentatifs de l'ensemble. L'approche a ainsi été faite auprès des groupes de stagiaires terminant le BEPEP de la cohorte 2008-2012 de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Dans le cadre de cette recherche, un échantillon de onze stagiaires finissantes dont la moyenne d'âge était de 24 ans et ayant complété le stage IV au BEPEP a été constitué selon une participation volontaire.

Protocole de recherche

Pour favoriser la mise en place d'une relation propice à l'échange, des questions simples posées par la chercheuse invitent d'abord le participant à parler de façon libre et ouverte, ce qui favorise un climat de confiance et le partage de réflexions. Les entretiens sont d'une durée d'environ une heure et sont enregistrés à l'aide d'un magnétophone. Le lieu n'est pas une préoccupation de cette recherche, mais il convient de prévoir un endroit calme, loin de certaines distractions. La plupart des entrevues se sont donc déroulées à l'université même où étudie la chercheuse.

Afin de conserver la profondeur et la rigueur du paradigme de l'approche qualitative, l'entretien semi-dirigé est choisi comme principal instrument de collecte de données de la recherche, sachant qu'il permet d'aborder, entre autres, une liste de catégories préétablies, de formuler des questions à partir de ces dernières et de les appliquer selon un ordre choisi. Au regard de la gestion des émotions en enseignement, des questions ouvertes sont posées aux participantes. À titre d'exemple, la participante doit répondre à un type de question tel que :

« Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour apprendre à gérer vos émotions et de quelles façons auriez-vous pu les développer? »

Dans le cadre de cette étude, ces questions sont formulées d'après les catégories créées à partir des résultats obtenus lors d'une première collecte de données recueillies auprès des enseignantes débutantes selon une technique du groupe nominal.

Analyse des données

Au regard de cette étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants au BEPEP, l'analyse des données s'inspire du modèle de Miles et Huberman (2003) tout en tenant compte des éléments importants du modèle de Deslauriers (1991), soit la première étape de la lecture et relecture du matériel, la seconde étape de la déconstruction des données ainsi que la troisième étape de la reconstruction et de la synthèse. La première étape exige du chercheur qu'il s'approprie le matériel et connaisse ainsi les données recueillies. La seconde étape consiste à découper et à réduire les informations en unités de sens comparables, donc à tracer une première esquisse des thèmes significatifs. Les données d'entrevues, réduites à un format unique à la suite du processus de codification, deviennent alors plus faciles à interpréter. À la troisième étape, une synthèse générale est formulée et conduit à la distinction entre les catégories ainsi que les éléments qui les forment. Une signification est ainsi dégagée du phénomène étudié. Afin de respecter la confidentialité, un code est attribué à chacune des participantes. D'autre part, au regard du modèle cyclique de Miles et Huberman (2003), le format narratif est utilisé pour la présentation des données qualitatives, mais des extraits d'entretien sont également présentés pour illustrer l'analyse des données brutes utilisées.

Il convient de préciser que des exigences de la rigueur méthodologique associée à cette approche ont été tenues pour compte, soit des critères de fiabilité, crédibilité, transférabilité et constante interne (Gohier, 2004). Pour assurer la fiabilité, on a d'abord fait appel aux enseignants débutants en insertion professionnelle selon la

technique du groupe nominal (TGN) afin de déterminer les compétences psychologiques à maîtriser pour faire face à la complexité du métier. Ensuite, ces compétences sont examinées chez les finissantes au BEPEP à l'aide des entretiens semi-structurés. Ces deux instruments s'avèrent complémentaires du fait qu'ils permettent une compréhension du phénomène étudié. Le croisement des données analysées et des éléments du cadre théorique et conceptuel vise alors à assurer la *crédibilité* des résultats au moment de l'interprétation des résultats. Les résultats peuvent permettre une *transférabilité* dans certains contextes. Toutefois, il est difficile de prétendre que les résultats de la recherche sont généralisés à la population, sachant que l'échantillon se restreint à onze finissantes. De plus, l'échantillon se limite à une université. Les résultats ne peuvent représenter l'ensemble des finissantes sur ce territoire, bien qu'ils puissent assurer une certaine représentativité. La *constante interne* est assurée par le choix des différents modes de collecte et d'analyse et a fait l'objet d'une vérification externe auprès d'experts dont le comité de direction associé à cette thèse, mais également les professeurs attirés à la scolarité du doctorat. Au préalable, la méthode d'analyse des données a été clarifiée et l'opérationnalisation de chacune d'elles précisée. Bien que ce choix méthodologique s'explique par le fait d'approfondir et de mettre en perspective les besoins de formation psychologique des finissantes, il n'en reste pas moins qu'il demeure dans un contexte de subjectivité.

Présentation des résultats

À l'égard des résultats obtenus à la suite de l'analyse et de l'interprétation, il se dégage de la synthèse générale quatre éléments qui retiennent l'attention : 1) la maîtrise du stress devant les difficultés vécues dans la profession enseignante, 2) l'identification des émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes impliquées dans le milieu scolaire, 3) la manière de décrocher à la maison et de prendre du recul devant les difficultés vécues dans la profession et 4) la réalisation d'analyses réflexives dans le cadre de la formation pratique au regard des émotions vécues.

Maîtrise du stress devant les difficultés vécues

À l'égard de la gestion des émotions, la *maîtrise du stress devant les difficultés vécues dans la profession enseignante* est le premier besoin mentionné par plus de 80 % des stagiaires finissantes. Elle concerne le désir de disposer de stratégies et de conseils pour maîtriser son stress devant les difficultés vécues.

... dans la formation des maîtres, c'est d'être formés, d'être prêts psychologiquement à entrer [...] sur le marché du travail. Donc, être prêts à affronter justement la précarité [...] parfois c'est les émotions qu'on vit avec les enfants, avec les parents. (FP1-04)

Dans le même ordre d'idées, un répondant précise que la formation doit préparer aux réalités de la profession en apprenant aux futurs enseignants et enseignantes à faire face aux imprévus :

On peut être compétent professionnellement, mais sans avoir le mental pour. Donc, gérer le stress, la violence [...] ça peut être comment réagir aux imprévus. Toutes nos réactions, c'est d'être formé à réagir adéquatement. (FP1-09)

À l'unanimité, les participantes interrogées ont d'ailleurs souligné l'exemple de la phase de suppléance qui provoque parfois, chez le nouvel enseignant ou la nouvelle enseignante, du stress ou même encore un état d'anxiété.

... J'aurais aimé développer des cours qui auraient pu permettre de gérer cette anxiété-là. En suppléance, j'aurais aimé apprendre à gérer nos émotions, quand un élève te rit dans 'face [sic] ou t'insulte. [...] La formation aurait pu aider dans le sens d'apprendre à calmer le jeu [...]. C'est peut-être d'être outillé face à ça. (GE11-08)

Émotions vécues avec les différentes personnes impliquées

Le second besoin est l'identification des émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes impliquées dans le milieu scolaire. Actuellement, les stagiaires finissantes disent savoir comment intervenir techniquement auprès des élèves en difficulté et en crise, mais près de 80 % souhaitent connaître plus largement les émotions pouvant être vécues dans ces contextes et apprendre à les gérer en relation avec d'autres partenaires, soit les parents, les enseignants, la secrétaire, les collègues ou encore la direction.

Bien peut-être avec les parents [...] on l'a effleuré, mais dans nos stages aussi. J'étais tout le temps accompagné de mon enseignante associée. Je n'ai jamais intervenu [sic] avec un parent qui était en colère, parce que la note de son enfant n'est pas bonne. J'aurais peut-être préféré davantage avoir plus de soutien là-dessus en formation. (CI21-04)

... On nous apprend à travailler avec les élèves, [...] mais y a plein d'autres personnes autour de nous qui faut [sic] apprendre à travailler avec, en tant que suppléante, stagiaire. (CI21-08)

Dans un autre ordre d'idées, des stagiaires finissantes proposent d'ailleurs que les formateurs provoquent des situations qui leur permettent de sortir de leur zone de confort lors des stages ou encore de les exposer à des exemples de situations dans lesquelles les enseignants vivent certains types d'émotions avec les différents partenaires.

Manière de décrocher à la maison et de se distancier

Le troisième besoin, la manière de décrocher à la maison et de se distancier devant les difficultés vécues dans la profession, correspond au fait de savoir comment décrocher à la maison et se distancier devant les difficultés vécues par les élèves ou les familles.

... Moi je suis du genre à beaucoup amener les problèmes chez moi [...]. J'vous dirais qu'en suppléance les enfants nous testent, on ne se fera pas de

cache, donc peut-être de nous dire justement, bon... les enfants vont vous tester, faites-vous-en pas, créez-vous un mur. [...] quand les enfants y me cherchent [sic] c'est sûr qu'émotionnellement je ne sais pas comment je vais réagir. (GE11-03)

Près de 50 % des participantes souhaitent apprendre à « décrocher » de leur journée une fois à la maison, mais surtout à se distancier des réalités de la profession. En effet, elles savent que leur frustration ne doit pas paraître devant un événement qui survient en gestion de classe ou encore lorsqu'ils sont confrontés à des cas familiaux particuliers; mais elles souhaitent aussi appliquer des stratégies pour ne pas transposer les problèmes à la maison. Certaines participantes mentionnent qu'elles souhaitent être outillées pour éviter l'épuisement, le burnout et même une certaine culpabilité lorsqu'elles ne réussissent pas à avoir une belle journée de suppléance, par exemple.

Ok, mais comment on fait pour s'immuniser contre ça, là on le dit pas. [...] Puis même nous dire: regardez, la fin de semaine décrochez... Comment avoir une carrière saine, parce que comment ça arrive le burnout, ça arrive comme ça, comment l'éviter? Regardez, faites ça, donnez-vous à mettons [sic] tant d'heures par soir pour mettre sur votre travail [sic], la fin de semaine décrochez... (GE11-02)

Réalisation d'analyses réflexives au regard des émotions vécues

Le quatrième besoin, la *réalisation d'analyses réflexives dans le cadre de la formation pratique au regard des émotions vécues*, implique que les stagiaires finissantes puissent réaliser des analyses réflexives au regard des émotions vécues et qu'elles sachent comment agir.

J pense que l'autoévaluation c'est extrêmement formateur puisque de se dire je commence mon baccalauréat, puis quand y m'arrive [sic] telle chose, ça affecte comment j'enseigne. [...] puis j pense de se dire moi j'ai de la misère côté stabilité émotionnelle, si je rapporte les cas à la maison. Bien j pense que si t'en es conscient au début de ta formation, tu vas pouvoir travailler au cours de tes stages. Puis tu ne feras peut-être pas l'erreur quand tu vas être rendue en suppléance. (GE11-06)

Il semble qu'actuellement la formation permette aux futurs enseignants de réfléchir sur eux-mêmes en apprenant à gérer les crises auprès des élèves, en prenant du recul ou même en faisant un retour sur leurs propres compétences professionnelles à la fin de leur baccalauréat (Pelletier, 2013). Cependant, près de 50 % des participantes souhaitent que cette pratique réflexive soit davantage centrée sur les émotions.

... prendre le temps d'analyser chaque situation qui arrive dans les stages. Oui, dans certains cours on nous donnait des mises en situation, mais des fois c'est dépassé, c'est comme exagéré. [...] Ce qui est arrivé, c'est qu'on n'a pas pu analyser les moments où qu'on aurait pu, au niveau de la gestion des émotions. Il arrivait une situation, ok, y arrivait ça [sic], j'ai réagi comme ça

de telle façon, j'aurais pu réagir de telle façon. Mais pourquoi c'est arrivé comme ça? Pourquoi ce serait mieux? De pousser plus loin dans ça. (GE11-10)

Synthèse de la discussion des résultats

À l'égard du premier besoin lié à la gestion des émotions en enseignement, la *maîtrise du stress devant les difficultés vécues dans la profession enseignante*, il semble que les participants souhaitent y être mieux préparés, plus particulièrement dans un contexte de suppléance. Selon Martineau et Presseau (2007), il existe un grand écart entre les conditions d'enseignement dans le contexte d'un stage et celles de la pratique réelle. En effet, lors des stages, l'enseignant associé peut tout simplement intervenir quand le stagiaire éprouve un problème avec le groupe, alors que, lorsque celui-ci entreprendra sa carrière, il devra être autonome. Selon Latry (2004), la formation actuelle ne permet pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique, de repérer ses réactions face à certaines situations, de savoir ce qui fragilise l'enseignant ou l'insécurise, ou ce qui le rassure. Ainsi, la prise de conscience des émotions pouvant être générées dans certaines situations permet de mieux se préparer à les affronter sur le plan émotif. Selon Robert (2007), une émotion est cohérente lorsqu'elle est perçue conforme aux valeurs de l'enseignant et, ainsi, lorsqu'il s'attend à ressentir cette émotion dans la représentation qu'il a de son travail.

Selon les participantes interrogées, l'*identification des émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes impliquées dans le milieu scolaire* ne concerne pas seulement les émotions vécues avec les élèves. Les participantes soulignent, entre autres, qu'elles ne sauraient pas comment intervenir avec la direction ou encore devant un parent en colère. Ils mentionnent que, lors des stages, ils étaient accompagnés de leur enseignant associé. Larivée (2006) souligne d'ailleurs l'insatisfaction des futurs enseignants à l'égard des compétences développées pour intervenir avec les parents, ce qui est, selon lui, le reflet des réalités actuelles où les parents occupent une place plus grande au sein du système d'éducation. Selon St-Vincent (2008), l'enseignant doit s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. En effet, les réactions émotives peuvent s'avérer vives : pleurs, agressivité, blâme sur l'enfant, évitement. Autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre et il doit demeurer vigilant, prévoir les scénarios (St-Vincent, 2008).

Les participantes interrogées mentionnent également la *manière de décrocher à la maison et de se distancier devant les difficultés vécues dans la profession* comme étant un besoin de formation psychologique. D'après les finissantes interrogées, la formation actuelle n'aborde pas certaines réalités du métier. En effet, des finissantes veulent éviter le « *burnout* » (GE11-02), la « *frustration* » (GE12-10), l'« *épuisement professionnel* » (GE12-11), car ces états s'avèrent néfastes pour leur « *santé mentale* » (GE12-11). Lafortune, Lafortune et Marion (2011) sont d'avis que « *se prémunir de certaines situations de "déplaisir", c'est de savoir s'en distancier* » (p. 238), ce qui

traduit le souhait des stagiaires finissants en ce qui concerne leur capacité à se distancier des situations de classe et à prendre une distance par rapport aux réalités complexes du métier dont celle liée au *burnout*. Selon Reeve (2012), lorsque les gens reçoivent des rétroactions d'échec ou ont besoin de mobiliser de grands efforts pour faire face aux enjeux de la vie, il leur est d'une grande aide d'avoir des ressources motivationnelles internes pour maintenir un sens de la finalité, mais aussi pour canaliser le stress, calmer le doute ou maintenir des réactions émotionnelles positives. Selon Goyette (2009), il importe que l'enseignant puisse entamer un processus de réflexion de ses pratiques sans être perturbé par des émotions inutiles qu'il n'a pas su mettre de côté pour tirer vraiment un profit de ses introspections.

Travailler la dimension émotionnelle suppose entre autres la prise de conscience et la réflexion pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques), pour développer ses capacités d'analyse réflexive, pour prévoir les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes et pour accroître ses capacités d'adaptation (Martin *et al.*, 2004, p. 601), ce qui traduit les propos du quatrième besoin, la *réalisation d'analyses réflexives dans le cadre de la formation pratique au regard des émotions vécues*. L'individu devrait effectuer une évaluation personnelle et spécifique de ces états émotionnels. Dans la mesure où l'individu peut réguler ce qu'il pense, il peut influencer sa manière de se sentir et de se comporter (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Il importe que la formation psychologique puisse leur donner les outils nécessaires à ce travail lié aux émotions, car déjà, lors de la formation, peu d'étudiants prennent le temps de s'arrêter et d'analyser les problèmes qu'ils rencontrent, ce qui amène certains à prendre de mauvaises habitudes comme l'évitement. De plus, les émotions négatives, le stress et la nervosité communiquent de l'information négative à propos des compétences (Bandura, 2003).

Conclusion

Cette étude s'interrogeait sur les besoins de formation psychologique ressentis par les stagiaires finissantes au BEPEP en ce qui concerne la gestion des émotions. Actuellement, il semble que la formation permet d'intervenir techniquement auprès des élèves en difficulté ou en crise. Cependant, les participantes interrogées souhaitent que la formation puisse également leur apprendre à gérer leurs émotions auprès des autres partenaires, soit les parents, les enseignants, la secrétaire ou, encore, la direction. De plus, les stagiaires finissantes indiquent qu'elles aspirent à ce que la formation leur fasse connaître les possibilités d'émotions vécues en enseignement. Effectivement, certaines émotions surgissant au travail sont clairement perturbatrices et doivent être contenues. Au regard du métier d'enseignant, les stagiaires évoquent, à plusieurs reprises, le stress lié à la profession.

De surcroît, il y a lieu de s'interroger sur la place de la gestion des émotions dans la formation initiale face aux situations stressantes vécues à l'école, dont celle liée à la phase de suppléance, sachant que cette thématique est citée à plusieurs reprises par les stagiaires finissantes interrogées. Gaudreau *et al.* (2012) soulignent que «la

présence d'un fossé important entre les connaissances et la pratique dans le domaine de la discipline et de l'intervention comportementale auprès des élèves rend les enseignants très vulnérables au stress vécu lors de la gestion des comportements difficiles en classe» (p. 89), mais également lorsqu'ils interviennent et éprouvent des difficultés avec les autres collègues.

Dans la mesure où l'ajout d'un cours ne peut être fait, la formation pratique peut, par exemple, intégrer cette thématique dans le cadre des séminaires de stage (Pelletier, 2013). Plusieurs insatisfactions ou frustrations sont ressenties dans le monde de l'enseignement et il importe qu'une formation psychologique puisse offrir l'opportunité aux futurs enseignants et enseignantes de travailler leurs buts personnels servant de modérateur entre les événements négatifs qui surviennent et les émotions. Cet article a permis de connaître les perceptions des finissantes stagiaires quant à leurs besoins de formation psychologique liés à la gestion des émotions en enseignement. Il serait cependant tout aussi pertinent d'étendre ce champ d'investigation aux formateurs et superviseurs universitaires ou aux enseignants associés expérimentés afin de connaître leurs points de vue, ainsi que de souhaiter améliorer les stratégies de gestion des émotions face aux situations stressantes dans le contexte de la profession enseignante.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 59-87). Bruxelles : De Boeck.
- BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et TOUX-ALAVOINE, B. (2001). Le temps de la formation. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- CALIN, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants? Une approche pragmatique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 54, 109-116.
- DANTZER, R. (1988). *Les émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- DELSEMME, M. (2004). *Évolution des représentations professionnelles de deux étudiantes-stagiaires durant la dernière année de leur stage de formation pratique en français langue seconde, au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal.
- DEPEAU, S. (2006). *De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: la notion de «représentation» en psychologie sociale et environnementale*. Document inédit, Université Rennes II.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Guide pratique. Montréal: McGraw-Hill.
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. et MOREAU, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement professionnel. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 11-37). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUMOULIN, M.-J. (2013). Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle. *Éducation Canada*, 53(1). Récupéré le 17 février 2014 de <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/comprendre-et-voir-autrement-linsertion-professionnelle>
- EKMAN, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- ESTEVE, J.-M. (1999). Attitudes des enseignants devant le changement social. Dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant: un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (p. 123-159). Paris: L'Harmattan.
- FELLAY, G. (1992). La formation psychologique des enseignants. Compte rendu d'une enquête faite auprès des instituts de formation en Suisse romande et au Tessin. *Éducation et recherche / Bildungsforschung und Bildungspraxis*, revue de l'Université de Fribourg, 14(3), 309-325.
- GAUDREAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115.
- GENDRON, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 157-176). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris: Robert Laffont.

- GOYETTE, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire. Quelle place pour les émotions?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- JANOT-BERGUGNAT, L. et RASCLE, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- LAFORTUNE, L., LAFORTUNE, D. et MARION, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante: une analyse de pratique en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin *et al.* (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 277-250). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAMARRE, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 19-56.
- LARIVÉE, S. J. (2006). Les compétences professionnelles en enseignement: portrait des stages et défis d'une formation en mouvance. *Québec français*, n° 141, 69-70.
- LATHAM, G. P. et PINDER, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, n° 56, 485-516.
- LATRY, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica.
- LAZARUS, R. S. et FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY : Springer.
- LEROUX, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- MARTIN, F., MORCILLO, A. et BLIN, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2007, août). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg*, p. 27-31. Récupéré le 30 décembre 2012 de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MITCHELL, T. R. et DANIELS, D. (2003). Motivation. Dans W. Borman, D. Ilgen et R. Kimoski (dir.). *Handbook of psychology* (vol. 12, p. 225-254). New York, NY : Wiley.

- MUKAMURERA, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-57). Anjou : CEC.
- NIMIER, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Paris : ESF.
- PELLETIER, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Rimouski.
- PINDER, C. C. (2008). *Work motivation in organizational behavior*. New York, NY : Psychology Press.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- REEVE, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- ROBERT, N. (2007). Bien-être au travail. Une approche centrée sur la cohérence du rôle. *INRS. Santé et sécurité au travail*. Note scientifique et technique n° 267.
- ROYER, N., LOISELLE, J., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DEAUDELIN, F. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, n° 119, 5-8.
- SAINT-JACQUES, D., CHENÉ, A., LESSARD, C. et RIOPEL, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- SALOVEY, P. et MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SAUVÉ, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- SELYE, H. et TURCOTTE, P. (1976). La gestion du stress. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 31(4), 609-616.
- ST-VINCENT, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messenger. *Vie pédagogique*, (146), 78-83. Récupéré le 5 juillet 2013 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=dossierE_4
- VOIROL, C. (1998). *Il y a «enseignant» et «ENSEIGNANT»*. Document inédit, Université de Neuchâtel, Suisse.
- WESTEN, D. (2000). *Psychologie, pensée, cerveau et culture* (2^e éd.). Paris : De Boeck Université.

Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pauline MINIER

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Le stress à l'école

Rédactrices invitées:

Michelle DUMONT, Danielle LECLERC, Line MASSÉ

Liminaire

1 Le stress à l'école

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

6 Étude pilote des effets du programme *DéStresse et Progresse* chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire

Pierrick PLUSQUELLEC, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Lyane TRÉPANIÉ, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Robert Paul JUSTER, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Marie-France MARIN, Harvard Medical School, États-Unis et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Shireen SINDI, Université McGill et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathe FRANÇOIS, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nathalie WAN, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Helen FINDLAY, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Nadia DURAND, Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada
Sonia LUPIEN, Université de Montréal et Centre d'études sur le stress humain, Québec, Canada

30 Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété

Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada
Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada

50 Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience

Marie-Joëlle GOSSELIN, Université de Montréal, Québec, Canada
Lyse TURGEON, Université de Montréal, Québec, Canada

66 Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs : apports des échelles ISQVE©

Fabienne LEMÉTAYER, Université de Lorraine, France
Jean-Baptiste LANFRANCHI, Université de Lorraine, France

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

Sylvie ESPARBÈS-PISTRE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France
Geneviève BERGONNIER-DUPUY, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
Pascal CAZENAVE-TAPIE, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, France

113 Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève

Thérèse BOUFFARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Audrey MARQUIS-TRUDEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Carole VEZEAU, Cégep régional de Lanaudière à Joliette, Québec, Canada

135 Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations?

Nicolas MEYLAN, Université de Lausanne, Suisse
Pierre-André DOUDIN, Université de Lausanne, Suisse
Denise CURCHOD-RUEDI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Jean-Philippe ANTONIETTI, Université de Lausanne, Suisse
Philippe STEPHAN, Université de Lausanne, Suisse

154 Étude de validation du programme *Funambule*

Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents

Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Danielle LECLERC, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Suzie MCKINNON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

179 Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jean-Yves BÉGIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Caroline COUTURE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Thomas PLOUFFE-LEBOEUF, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Myriam BEAULIEU-LESSARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Jonathan TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

201 La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?

Marie-Andrée PELLETIER, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, Québec, Canada

219 Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Pauline MINIER, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pauline MINIER

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à la présentation des résultats d'une étude portant sur les divers facteurs de stress reconnus par de jeunes enseignants du secondaire comme pouvant générer l'abandon prématuré de la profession. La problématique de l'abandon de la profession par les jeunes enseignants s'ancre aux défis de taille auxquels ils sont confrontés dès leur entrée en exercice. Ces défis les dépassent et entraînent du stress négatif qui produit de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique. Certaines recherches ont éclairé la problématique, mais la présente étude tente de mettre en lumière le point de vue d'enseignants du secondaire encore en fonction, mais ayant pensé à abandonner et celui d'autres ayant abandonné ou s'étant réorientés professionnellement ou inscrits dans une démarche de formation universitaire de second ou troisième cycle. L'étude de type qualitatif-interprétatif, à base d'entrevues semi-dirigées. Elle a permis d'identifier les facteurs stressants selon l'ordre d'importance attribuée par les jeunes enseignants, soit d'ordre organisationnel et institutionnel, d'ordre relationnel ou d'ordre motivationnel.

ABSTRACT

Stressors identified as sources of high school teachers in Quebec leaving the profession

Sébastien ROJO

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Pauline MINIER

University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

This article presents the results of a study on the variety of stress factors identified by young high school teachers that could lead to the premature abandonment of the profession. The problem of young teachers leaving the profession is anchored in the major challenges they face when they start teaching. These challenges overwhelm them and cause negative stress that produces dissatisfaction, a sense of incompetence and psychological discomfort. Some studies have shed light on the problem, but this one tries to highlight the point of view of high school teachers who are still working, but have thought about leaving, and that of others who have left, reoriented professionally or registered in a second or third cycle university training program. The study is qualitative-interpretive based on semi-structured interviews. It identifies the stressors in order of the importance the young teachers give them, such as organizational and institutional, relational and motivational stressors.

RESUMEN

Los factores del estrés identificados como fuentes de abandono de la profesión de maestro de secundaria en Quebec

Sébastien ROJO

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Pauline MINIER

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Este artículo está consagrado a la presentación de los resultados de un estudio sobre los diversos factores del estrés identificados por los jóvenes maestros de secundaria, capaces de provocar el abandono prematuro de la profesión. La problemática del abandono de la profesión por los maestros jóvenes se enraíza en los enormes desafíos a los que confrontan actualmente durante su ingreso a la profesión. Dichos desafíos los rebasan y provocan un estrés negativo que suscita insatisfacción, sentimiento de incompetencia e incomodidad psicológica. Algunas investigaciones han aclarado la problemática; la presente investigación trata de destacar el punto de vista

de los maestros de secundaria aun en función pero que han pensado abandonar su trabajo, así como otros que han abandonado o se reorientaron profesionalmente o están inscritos en una dinámica de formación universitaria de segundo o tercer ciclo. El estudio es de tipo cualitativo-interpretativo, basado en entrevistas semi-dirigidas. Permitted la identificación de los factores estresantes de acuerdo con el orden de importancia atribuido por los jóvenes maestros, es decir de orden organizacional e institucional, de orden relacional y de orden motivacional.

Introduction

Malgré les efforts consentis en formation initiale, force est de constater que les jeunes enseignants au secondaire éprouvent des difficultés liées à l'exercice de leur profession. Ces difficultés deviennent parfois insurmontables pour certains et conduisent à l'abandon de la profession. Ce constat ne se limite pas au contexte éducatif québécois. Au contraire, le phénomène est observé dans la plupart des pays occidentaux (Royer *et al.*, 2001) et il est même considéré comme une crise mondiale selon Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008). Il existe différents problèmes vécus par les jeunes enseignants au moment de leur insertion professionnelle lesquels engendreraient de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence dévastateur, un inconfort psychologique entraînant l'abandon de la profession. Aussi importe-t-il de s'interroger sur les agents stressants les plus susceptibles de conduire à l'abandon prématuré de la profession. Avant de répondre à la question, nous précisons la problématique, les concepts clés et la méthodologie de recueil et d'analyse de l'information recueillie.

Problématique et contexte professionnel des jeunes enseignants du secondaire

La problématique de l'insertion des jeunes enseignants dans la profession qui est de plus en plus complexe et exigeante prend de l'ampleur tant en Amérique qu'en Europe (Ndorero et Martineau, 2006). On observe chez les jeunes enseignants un phénomène d'abandon prématuré de la profession¹. Selon les pays, le taux d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement peut varier entre 5 % et 50 % (Karsenti *et al.*, 2008). En contexte québécois, Désy (2005) qualifie la situation d'alarmante. Les statistiques québécoises montrent que 15 % à 20 % des nouveaux enseignants quittent leur emploi après cinq ans de pratique (Mukamurera, Bourque et

1. Aux États-Unis, 46 % des jeunes enseignants quittent la fonction dans cette période critique (Ingersoll, 2002). Au Canada, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004) estime que le taux de décrochage se situe à 30 % durant les cinq premières années.

Gingras, 2008). D'ailleurs, l'urgence d'agir a été reconnue dès les années 1990 par le ministère de l'Éducation du Québec (1992) et par le Conseil supérieur de l'éducation (1997).

Différents problèmes vécus par les jeunes enseignants conduiraient à l'insatisfaction et au processus de désengagement professionnel. Il apparaît donc important de présenter le contexte professionnel.

Face aux nouveaux enjeux sociaux, à la clientèle actuelle qui diffère de celle du temps de leur scolarisation et aux objectifs renouvelés de l'éducation, les jeunes enseignants doivent maîtriser de différentes compétences (Gohier *et al.*, 1999; Dilworth et Imig, 1995). En outre, Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) précisent que les jeunes enseignants doivent souvent assumer des tâches délaissées par les enseignants d'expérience et qui ne sont pas en lien avec leurs propres compétences. De plus, ils doivent le plus souvent assumer directement les mêmes responsabilités que des enseignants plus expérimentés (Duchesne et Kane, 2010; Jensen *et al.*, 2012). À tout cela viennent s'ajouter dorénavant de lourdes tâches comme celles de type administratif, celles d'orientation des élèves, de gestion des conflits et d'aide individualisée, etc. Le rôle de l'enseignant du secondaire est devenu multifacette, dépassant de loin celui de modèle social et de responsable de l'intégration de l'élève dans la société (De Stercke *et al.*, 2010b; Fournier, 2003).

De nombreuses transformations socioéconomiques ont changé la dynamique de la profession enseignante. Par exemple, les difficultés d'employabilité et le statut précaire de la profession ont marqué la phase d'insertion en rendant problématique la construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008). Le contexte économique nord-américain semble à l'origine de cette situation (Borman and Dowling, 2008). En raison de cette conjoncture, les premières expériences des jeunes diplômés dans la profession enseignante sont parfois invivables. Après l'idéalisation de la profession viennent le choc de la réalité et la prise de conscience des difficultés actuelles et de celles anticipées dans l'exercice de la profession enseignante (Cattonar, 2008; Hudson, Beutel et Hudson, 2008; Mukamurera, 2011). À cet égard, Gingras et Mukamurera (2008) parlent de la situation des jeunes enseignants ainsi que du sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique vécu lors de la période de transition entre la formation initiale et le terrain. Surgit alors la remise en question de leur choix de carrière et de leurs convictions profondes (Boivin-Rochon, 2002). L'entrée en exercice constitue une période critique, surtout pour les enseignants du secondaire (Mukamurera, 2002).

Plusieurs auteurs s'interrogent sur leur choix de carrière. Selon Johnson et Birkeland (2003), les enseignants du secondaire ont parfois envisagé une autre profession avant de s'engager dans celle qu'ils exercent et il est possible qu'ils considèrent la carrière sous l'angle du court terme. D'après Jaoul et Kovess (2004), moins de la moitié (40,6 %) des enseignants se dirigent vers cette profession par vocation. Certains ont déjà tenté de se former dans un autre métier avant de se diriger vers l'enseignement. De plus, leur motivation pour s'engager dans l'enseignement au secondaire découle souvent de l'intérêt pour une discipline en particulier.

Par ailleurs, l'enseignant se retrouve dans un environnement parfois déstabilisant, tributaire des conditions qui prévalent en milieu de pratique. Il doit faire face à la précarité de l'emploi, au manque de soutien de la direction, aux tâches difficiles dans un contexte de réforme, à un manque de reconnaissance professionnelle, etc. (De Stercke *et al.*, 2010b; Mukamurera, 2002; 2011). En outre, un isolement s'installe parmi les enseignants, lequel renvoie à un manque de mesures d'accueil de la part des collègues ou de la direction (Bonneton, 2002). Finalement, les relations avec les élèves et celles avec les parents peuvent être tendues et même conflictuelles (Royer *et al.*, 2001).

D'ores et déjà, il apparaît que la somme de ces éléments stressants peut conduire à se poser la question de la pertinence du choix professionnel à un moment précis de la carrière. C'est dans ces situations déstabilisantes que certains enseignants décident d'abandonner la profession ou de trouver des stratégies de substitution ou d'évitement. Certains enseignants envisagent une réorientation professionnelle qui peut tout de même être considérée comme une sorte d'abandon (Rojo, 2009). Mukamurera (2004) explique pour sa part qu'il y a une absence ou une crise identitaire chez ceux qui se remettent en question ou qui abandonnent la profession d'enseignant.

Bien qu'il existe quelques études portant sur le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière (Montgomery *et al.*, 2002; Dionne-Proulx, 1995; Royer *et al.*, 2001), il convient d'aborder le phénomène de l'abandon des jeunes enseignants du secondaire et les éléments stressants qu'ils jugent susceptibles de les amener à choisir cette issue. Il manque, pour contrer cette problématique, un éclairage donné par les acteurs concernés.

Cadre conceptuel

Il importe de se pencher sur le concept de stress professionnel avant de parler d'agents stressants. Un certain consensus existe autour de la notion de stress professionnel. L'Institut national de recherche et de sécurité (2009) spécifie que l'on peut parler de stress au travail quand une personne ressent un déséquilibre entre ce qu'on lui demande de faire dans l'exercice de sa profession et ses ressources dont elle dispose. L'Organisation mondiale de la santé (2010) précise de son côté que cet écart entre les exigences et les capacités s'accompagne aussi d'une remise en cause des aptitudes pour y faire face.

Lorsque l'on parle de stress professionnel, il faut considérer les agents stressants liés à la situation vécue dans le cadre d'un travail spécifique. Selon l'Association canadienne pour la santé mentale (1994), il existe deux sortes d'agents stresseurs : les agents stresseurs génériques communs à toutes les personnes vivant dans une société et les agents stresseurs spécifiques dont il a été question plus haut. L'un des moments stressants est le passage de la vie d'étudiant à la vie de travailleur, soit l'insertion professionnelle, passage entre la formation initiale et la pratique (Charlier, 2011; Portelance, Martineau, Gervais et Mukamurera, 2008). À ce propos, le modèle de socialisation de Nault (1993) montre que le débutant passe par plusieurs stades

dans son insertion professionnelle (voir le tableau qui suit). Il importe de préciser que la troisième phase, qui est consacrée spécifiquement au passage de la formation initiale à l'entrée en exercice à travers l'anticipation/euphorie, le choc de la réalité et la consolidation des acquis et qui peut amener à l'épuisement professionnel, est également névralgique, car ce passage est la plupart du temps déstabilisant et stressant, en raison de circonstances institutionnelles difficiles à vivre (Gingras et Mukamurera, 2008).

Modèle de la socialisation professionnelle (Nault, 1993)

Phase 1 : Socialisation informelle avant l'entrée en formation

Phase 2 : Socialisation formelle pendant la formation initiale

Phase 3 : Insertion professionnelle durant les premières années de pratique professionnelle

Phase 4 : Socialisation personnalisée caractérisée par l'engagement et l'autonomie

Phase 5 : Socialisation de rayonnement marquée par le partage de l'expertise professionnelle

D'autres auteurs, dont Brackenreed (2008) et Genoud, Bordard et Reicherts (2009), mentionnent que la gestion de classe occupe une place importante dans les préoccupations liées aux premières années d'enseignement et qu'elle peut être une source évidente de stress. C'est à ce moment-ci de son insertion professionnelle que le jeune enseignant tente de rectifier son sentiment de perte de contrôle en adaptant son approche qui peut devenir parfois plus autoritaire (Bergeron, 2014; Johnson, 1994). À ce stade, les jeunes enseignants consacrent moins de temps à la préparation de leur cours pour en passer davantage à la réalisation d'activités d'apprentissage de longue durée, et ce, afin de limiter tous les débordements possibles.

Le concept d'épuisement professionnel fait partie du cadre de référence, puisqu'il est lié à celui de stress. D'ailleurs, Bradley (1969) utilisait ce terme pour qualifier le stress lié au travail. Par ailleurs, c'est Freudenberg (1974) qui fut le premier à décrire la façon dont les bénévoles de la clinique de psychiatrie développaient une fatigue, de l'irritabilité, de la colère, une incapacité à vivre les tensions et une perte d'énergie. Il a alors opté pour le terme « *burnout* ». Celui-ci signifiait s'user, s'épuiser, craquer lors de demandes extrêmes d'énergie et de ressources. Par la suite, il a été traduit en français par épuisement professionnel. Maslach et Jackson (1981) ont défini ce terme comme un syndrome psychologique d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'efficacité personnelle. Quant à Maslach et Goldberg (1998) ont établi que l'épuisement professionnel est un type de réponse face à des stressors interpersonnels et émotionnels du travail.

De son côté, Bernier (1996) apporte un éclairage lorsqu'il décrit l'épuisement professionnel comme une incapacité à résoudre un conflit lié à la perte de sens de son travail. Selon cet auteur, il s'agit de l'étape finale qui suit les efforts d'adaptation

consentis face à la situation stressante. L'épuisement serait une conséquence du stress non compensé. Dans sa phase ultime, il peut mener à des problèmes psychophysiologiques importants qui affectent momentanément la capacité de travail. Pour leur part, Wisnieski et Gargiulo (1997) précisent que les périodes prolongées de stress peuvent produire de l'épuisement émotionnel, un sentiment d'échec professionnel, une baisse de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation. Plus récemment, Papastylianou, Kaila et Polychronopoulos (2009) rapportent une relation entre l'ambiguïté des rôles à assurer au travail et la perte d'accomplissement personnel. Des enseignants montrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se voient incapables de se consacrer aux étudiants et à leur carrière, parce qu'ils sont débordés. La dépersonnalisation apparaît lorsque les enseignants développent des attitudes négatives envers les étudiants, les collègues et les parents. Le sentiment de faible accomplissement arrive lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles. Ce processus peut mener l'enseignant à suspendre, temporairement ou définitivement, l'exercice de son métier. Certains d'entre eux décident d'adopter des stratégies qui prennent plus la forme de *la fuite* que la forme du *faire face* (Van Zanten et Grospiron, 2001) plutôt que de se diriger vers l'abandon pur et simple.

Méthodologie et processus d'analyse privilégiés

La méthodologie choisie est de type qualitatif-interprétatif, afin d'avoir une meilleure compréhension du phénomène et d'ainsi avoir accès au point de vue des jeunes enseignants du secondaire «régulier» à partir de leur propre expérience (Savoie-Zajc, 2009), de ce qu'ils déduisent de la réalité vécue et de l'interprétation qu'ils en font. L'échantillon est de type théorique et non probabiliste (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le recrutement des participants s'est fait par l'intermédiaire du service des ressources humaines de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et par contacts personnels en ce qui a trait aux cycles universitaires. Plusieurs enseignantes et enseignants se sont montrés désireux de participer à l'étude (quatre enseignantes et trois enseignants). Ils correspondaient à un premier critère, lequel renvoyait à la clientèle des jeunes enseignants du secondaire, sans distinction disciplinaire, possédant cinq années d'expérience et travaillant dans la région du Saguenay et ayant déjà pensé à interrompre leur carrière. Un autre critère renvoyait aux profils diversifiés des enseignants : avoir été enseignant au secondaire et avoir quitté le métier ou s'être réorienté professionnellement à l'intérieur de cinq ans d'exercice ou poursuivre des études de second ou de troisième cycle universitaire. Par précaution, nous avons choisi des critères différents, et ce, dans le but d'avoir des données plus riches et éclairantes pouvant émerger de ce type de profils.

L'entretien individuel de type semi-dirigé a été privilégié, car il favorisait une collecte d'informations précises et l'expression de la pensée des répondants. Cette technique permettait aux enseignants interrogés de faire part de leur expérience tout

en préservant la complexité de cette dernière (Van der Maren, 1995), ainsi que de comprendre la perception complexe et culturelle du phénomène étudié (Savoie-Zacj, 2009). À la suite d'une préexpérimentation, le canevas d'entretien semi-dirigé a été élaboré à partir des thèmes provenant du cadre conceptuel et des données d'expérimentation. Le canevas final comportait sept grands thèmes ouverts en fonction desquels les participants pouvaient décrire différents aspects de leur profession : leur vision du métier, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments jugés stressants et ceux influençant l'abandon du métier, la gestion du stress, l'abandon de la profession et un autre thème permettant d'ajouter des propos émergents. Chaque thème était introduit par une mise en situation, suivie de la formulation de quelques questions ouvertes, afin d'aller puiser à l'expérience vécue du participant : Pensez-vous que la journée vécue par l'enseignant de cet exemple reflète une certaine réalité? Que devriez-vous faire pour gérer la situation? D'après vous, quels sont les éléments stressants que vous vivez au quotidien et dans votre travail? Racontez-moi une situation stressante que vous pouvez vivre à l'école.

L'analyse s'appuyait sur les principes du modèle itératif de l'analyse de données décrit comme un processus progressif qui intervient tôt durant la collecte de données (Mukamurera *et al.*, 2006) et qui vise à représenter la réalité des participants (Portney et Watkins, 2009). Les entretiens individuels de quarante-cinq minutes ont tous été enregistrés, retranscrits, puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu, sans l'aide de logiciel. La codification descriptive des données a permis de produire et d'amorcer l'interprétation de thèmes et de modèles entrelacés dans les données (Houser, 2008). Dans un premier temps, une analyse descriptive du matériel obtenu a été faite à partir de la catégorisation du contenu par grands thèmes (ex. : vision du métier, perception du stress, abandon, etc.) et sous-thèmes (ex. : choix du métier, formation initiale, gestion du stress, formes de stress, etc.). L'analyse catégorielle consistait au repérage et au découpage du texte en unités de sens pertinentes dans chaque entrevue en laissant place aux dimensions émergentes. Les catégories, regroupant ces unités de sens, répondaient à « des règles bien précises d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, etc. » (Pourtois et Desmet, 1988, p.199). Dans un deuxième temps, un exercice d'inférence a été réalisé afin de permettre le passage à l'énumération synthétisée de caractéristiques d'un discours à la signification qu'on peut accorder à ces caractéristiques (Pourtois et Desmet, 1988). Comme le rappelle Paillé (2006), la posture des chercheurs a orienté des échanges authentiques entre experts autour des résultats de l'interprétation. En cohérence avec cette posture, nous avons choisi de croiser les points de vue exprimés afin de diminuer la subjectivité et de faire ressortir des perspectives différentes (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004). À la suite des premières analyses, il n'est pas apparu nécessaire de croiser les données des groupes en raison de la similitude de ces dernières; c'est pourquoi il y a eu regroupement des données des participants.

Résultats

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats provenant de l'ensemble des participants à propos de quatre thèmes qui ont généré les données les plus parlantes, soit la vision du métier d'enseignant, la perception du stress lié à la profession, les facteurs jugés stressants susceptibles d'influencer leur abandon et l'abandon de la profession. Dans chaque thème, les résultats sont présentés sous l'ordre de l'importance accordée et précisée par les participants.

La vision de la profession d'enseignant avant et après l'entrée en exercice

En premier lieu, l'analyse des données montre que tous les participants, peu importe leur profil, considèrent positivement le métier, mais que cette vision peut changer une fois qu'ils ont été confrontés à la réalité quotidienne. Les participants mettent en exergue le fait qu'il existe un décalage entre la formation pédagogique et disciplinaire initiale et les compétences qu'ils ont besoin de déployer pour intervenir en salle de classe : « *Quand je suis rentré dans le milieu, je me suis rendu compte qu'il y a beaucoup de choses que j'ai apprises dont je ne me servirai plus jamais. Il y a en beaucoup dont j'aurais eu besoin et que je n'ai pas eues.* » Les contenus des cours portant sur la gestion de classe ne correspondraient pas aux besoins en matière des compétences utiles au quotidien. De plus, l'ensemble des participantes et 75 % des participants soulignent avoir vécu un choc dû au décalage entre leur vision de l'école et la réalité de la tâche d'enseignant : « *Je ne suis pas certain que j'avais conscience de tout ce que ça impliquait.* »

En deuxième lieu, l'analyse des données a fait ressortir que les participants interrogés souffrent du manque de valorisation de la profession enseignante et de valorisation sociale, car ils peuvent être perçus comme « *des gens très privilégiés par le système* ». Un écart existe aussi entre ce qu'ils pensaient en tant qu'étudiants et ce qu'ils pensent en tant qu'enseignants. Selon 75 % des participants, ce décalage est de nature à les déstabiliser, à les rendre moins confiants en leurs compétences. La majeure partie des participants soulignent l'ampleur du défi qui est lié au type de clientèle « *qui sont en transformation, dans la période de l'adolescence, une période de bouleversements* ». Un autre questionnaire traduit les préoccupations des participants au regard de la structure organisationnelle ainsi qu'aux approches pédagogiques qui sont suggérées dans le cadre de la réforme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport². Ils font référence aux cycles instaurés par la réforme, à la progression à l'intérieur de ces cycles et à la pédagogie active préconisée par le Ministère. Ils qualifient cette réforme de mal adaptée à leur régime pédagogique et à l'apprentissage des contenus disciplinaires du secondaire, lesquels ont la primauté sur la pédagogie.

2. Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) annoncent une refonte majeure du curriculum qui conduit à la publication de *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (MEQ, 1997).

Perception du stress liée à l'exercice de la profession

D'une part, les données tirées des entrevues indiquent que tous les participants pensent vivre du stress au quotidien. Par ailleurs, ils conviennent que notre société moderne est anxiogène. Selon ces enseignants, certaines dimensions de la vie augmentent considérablement ce stress (la vie de famille, les obligations, l'argent, etc.), mais que « *c'est le stress de la vie* » et « *une réalité normale* ».

D'autre part, la performance professionnelle semble au cœur de leurs préoccupations, car il faut que « *tu sois performant et que tes élèves réussissent* ». La performance crée une pression très forte chez 75 % des participants. Par contre, une minorité d'entre eux soulignent d'autres sources de stress, comme la violence verbale et non verbale qui fait partie de la réalité quotidienne; l'instabilité de l'emploi qui apparaît comme une problématique de taille. De plus, il y a les relations pas toujours simples avec les collègues, la motivation qu'il faut maintenir et l'expérience difficilement vécue qui contribuent à augmenter le niveau de stress en milieu de travail. En somme, les participants considèrent que le stress vécu au travail est bien présent et difficile à gérer, tandis que le stress généré par la vie quotidienne est jugé tolérable.

Les agents stressants susceptibles de mener à l'abandon de la profession

Les données illustrent bien le souci de la majorité (85 %) des participants face à la précarité et l'instabilité de la fonction. Ils attribuent à celles-ci un rôle prépondérant dans l'augmentation du niveau de stress vécu : « *À sept heures le matin, tu sais pas où est-ce que tu vas te retrouver; [...] tu sais pas si c'est un groupe qui va être turbulent ou pas.* » En outre, les données montrent que l'attribution des contrats et la lourdeur du système éducationnel constituent des agents stressants d'importance. L'autonomie professionnelle est une préoccupation pour une minorité des participants (42 %) et peut aussi devenir un agent stressant. Toujours selon les données qualitatives, d'autres aspects de la vie professionnelle sont jugés comme étant des irritants qui génèrent du stress. Pensons, par exemple, au programme, à la direction, au matériel, à l'environnement physique et aux salaires. Ce dernier aspect semble constituer selon eux un irritant qui crée de l'insatisfaction. Bien qu'ils considèrent être bien payés, ils trouvent qu'ils ne le sont pas suffisamment par rapport à la charge de travail à accomplir. Finalement, le manque de soutien moral et technique de la direction est un aspect non négligeable et une source de mécontentement, si l'on se fie aux paroles de certains participants (42 %).

Au niveau des relations humaines, on constate que c'est aussi là que le stress se manifeste de façon assez prononcée. Pour une majorité des participants (85 %), la relation avec les collègues peut être stressante, car « *si tu parles, il peut y avoir des risques [...] que ça se ramasse à la direction, ou bien que ça fasse le tour* ». Cependant, une participante mentionne qu'il y a « *des professeurs plus âgés qui les ont pris par la main et les ont aidés* ». Ainsi, outre le contact parfois difficile avec des jeunes en pleine période d'adolescence, la gestion de classe est aussi un irritant vraiment présent et considéré comme stressant par les participants interrogés qui se sentent « *désarmés* » en raison de la relation avec l'élève perturbateur, mais aussi en raison du jugement des collègues : « *Si les autres enseignants passent devant ta classe et que c'est*

désorganisé, ça nuit à ta réputation». En plus de la gestion de classe qui s'avère très stressante, l'interaction avec les parents est de plus en plus difficile, car les participants (85 %) semblent remarquer une déresponsabilisation de leur part. Les participants estiment qu'éduquer les adolescents qui leur sont confiés dépasse largement leur mandat d'enseignant. Cette situation leur occasionne une surcharge psychologique, car ils doivent être en mesure d'accomplir cette tâche complexe tout en étant imputables auprès des parents qui exigent des explications. Outre ces situations stressantes, l'environnement social du milieu de travail constitue, pour 57 % des participants, une source supplémentaire de stress. De plus, pour un seul des participants, se faire ou se refaire un nouveau réseau social chaque fois que l'on change d'école n'est pas un exercice aisé.

Les participants à l'étude se sont aussi exprimés de façon précise sur le thème de l'abandon de la profession d'enseignant. Ils ont expliqué pourquoi ils ont abandonné, pourquoi ils ont failli abandonner et, pour d'autres, pourquoi ils se sont réorientés. Pour une majorité d'entre eux (71 %), l'anticipation d'une réorientation leur fait voir plusieurs possibilités : avoir plus d'impacts sur l'aide à apporter aux élèves; se retrouver dans un rôle de gestion ou de direction d'unités ou d'écoles; s'ouvrir des portes pour l'avenir et choisir un cheminement de formation universitaire de deuxième cycle. Cependant, on constate que les participants qui ont quitté l'enseignement ou qui risquent de le faire ne parlent pas explicitement d'abandon de la profession, mais préfèrent parler de réorientation de carrière. Certains attribuent l'abandon à la démotivation liée à la non-valorisation de la profession. Se sentir utile pour les élèves et avoir un impact sur leur avenir, voilà des sources de motivation que les participants (42 %) mettent en relief.

En guise de conclusion, il apparaît essentiel de noter qu'il existe un choc de la réalité qui découle d'une vision parfois floue de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Certains agents stressés sont plus prégnants que d'autres et peuvent amener ultimement à l'abandon de la profession. Il est important de souligner la place accordée aux problèmes relationnels entre le jeune enseignant et ses collègues. Finalement, les données indiquent que, sous la pression sociétale, l'abandon peut être inavoué ou implicite, car revêtant des formes honorables de réorientation professionnelle ou de perfectionnement universitaire.

Discussion

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs résultats dont certains corroborent ceux déjà connus dans la littérature et d'autres sont inusités.

Les résultats suggèrent une certaine similitude entre la vision de la profession chez ces enseignants et celle qui se retrouve dans la littérature scientifique. Tout d'abord, il est question d'un décalage important entre la vision idéalisée du métier d'enseignant et le vécu professionnel au quotidien, comme le soulignent Karsenti *et al.* (2008); ce qui, toujours pour ces auteurs, constitue un facteur de risque à l'abandon. Ces résultats viennent aussi préciser ceux d'Obin (2003) qui mettent en évidence le

fait que les nouveaux enseignants entrent dans le métier en aveugle, sans réellement savoir ce qui les attend, même s'ils pensent connaître le contexte après quatre stages d'immersion. Selon Jobin (2012) et Mukamurera (2002), cette entrée en aveugle dépendrait du peu de prise de conscience de leur processus de professionnalisation. C'est d'ailleurs ce que reconnaissent clairement les enseignants de cette étude. En outre, ils attribuent ce passage difficile au peu d'outils d'intervention proposés au cours de la formation initiale (Jobin, 2012; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Aussi, les résultats montrent que les défis sont de taille et relèvent de la diversification disciplinaire des tâches professionnelles, de la structure organisationnelle, de la dynamique pédagogique et du type de clientèle. Mukamurera (2011) parle aussi de grands défis qui renvoient aux mêmes difficultés rencontrées, soit l'enseignement de différentes disciplines, la lourde tâche des évaluations, l'application de principes didactiques propres à chaque discipline et à la complexité du système et de la structure. Comme mentionné par cette auteure, les jeunes enseignants doivent gérer un nouveau statut de professionnel et se l'approprier, composer avec des contenus souvent trop complexes et mal adaptés au niveau d'enseignement (Mukamurera, 1998), dans une structure organisationnelle et administrative vue comme limitative (Buchanan, 2010). On peut penser que l'ampleur des défis dépasse leur capacité d'adaptation et constitue un élément déclencheur de stress et de découragement professionnels, cette capacité étant considérée comme indispensable à la pérennité en enseignement (Cattonar, 2008; Karsenti *et al.*, 2008). En outre, des effets circonstanciels sont liés à l'application de la réforme scolaire actuelle. Les jeunes enseignants ont de la difficulté à instaurer la réforme du Ministère et à l'adapter à la réalité de cet ordre d'enseignement. Ils semblent désarmés par rapport à une réforme qui a du mal à s'imposer face aux réticences des enseignants d'expérience du secondaire. Voici quelques exemples de changements qui soulèvent certains défis: le passage d'une formation par objectifs à une formation par compétences; une nouvelle organisation des cycles d'apprentissage (trois cycles); une durée maintenant déterminée à partir des visées d'apprentissage à atteindre à la fin du cycle (Tardif, 2000). Cette situation accentue le stress professionnel, lequel peut devenir néfaste pour la poursuite de l'engagement professionnel.

D'autres résultats portant sur le stress lié au contexte de travail sont alimentés par la quête de la performance. Le concept de performance professionnel est une des composantes importantes du stress vécu et directement mis en relation avec l'atteinte de la performance chez les élèves. Plusieurs auteurs (Carpentier-Roy, 1998; Morin, Bouvier et Juneau, 1998; Van Campenhoudt *et al.*, 2004) affirment que la compétitivité entre enseignants peut aussi engendrer une certaine forme de stress, même si des programmes de soutien à l'insertion et de mentorat sont instaurés dans certains milieux³. Jaoul et Kovess (2004) expliquent la dynamique qui existe en soulignant que la réussite de l'enseignant est souvent jugée sur les résultats de ses élèves.

3. Boivin et Lamoureux (2011) soulignent que ces dispositifs constituent des conditions gagnantes dans l'intégration des nouveaux enseignants.

Les résultats de la présente étude viennent clarifier le rôle de la performance professionnelle dans le stress vécu.

Les résultats suggèrent que les conditions d'insertion professionnelle et celles liées au travail même sont dénoncées, comme c'est le cas dans la littérature scientifique. Ils font écho à une instabilité vécue sans préciser qu'il s'agissait d'un des éléments stressants, source d'insécurité dans l'exercice de la profession. Pour sa part, Bengle (1993) mentionne que la stabilité du milieu de travail serait souhaitable durant les premières années de pratique plutôt que la recherche de la fonction professionnelle. De leur côté, Mukamurera *et al.* (2006; 2008) précisent que l'insertion professionnelle ne signifie pas forcément atteindre la permanence. Toutefois, les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. D'ailleurs, l'analyse des résultats rejoint leurs constats selon lesquels l'intégration et la valorisation sont plus importantes que l'insertion professionnelle considérée sous l'angle du statut d'enseignants réguliers. Il est étonnant de voir que leur conception d'insertion renvoie aux notions d'intégration et de valorisation. Comme le disent ces auteurs, l'intégration passe par la régularité des contrats plutôt que par l'atteinte du statut de permanent. Les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. Ces conditions d'entrée en exercice exigent de la patience et une régulation de leurs attentes.

En outre, les résultats illustrent bien la présence d'éléments d'ordre structurel et institutionnel reconnus comme déterminants dans l'atteinte d'un stress de haut niveau et susceptibles d'influencer la prise de décision de l'abandon de la profession. Les données vont dans le même sens que les constats de plusieurs chercheurs qui mettent aussi en relief la charge de travail et le manque de temps ainsi que de ressources matérielles et financières (Karsenti *et al.*, 2008; Mellouki et Gauthier, 2005), mais aussi le fait de se voir attribuer des postes dont personne ne veut (Ndoreraho et Martineau, 2006). Ces résultats confirment bien les suppositions de Gingras et Mukamurera (2008) qui entrevoyent la possibilité que ces agents stressés puissent devenir un levier important de l'insatisfaction et de l'abandon des enseignants débutants.

De plus, les relations humaines peuvent constituer l'un des agents stressants immédiatement après ceux de la sphère organisationnelle et structurelle. L'aide accordée par des collègues de travail est souvent vue sous l'angle du jugement par les pairs et, par ricochet, celui de la direction. Ces résultats corroborent ceux de Carpentier-Roy (1998) et de Cattonar (2008). Le regard des autres enseignants est, la plupart du temps, très critique face aux incapacités des autres, même des jeunes en insertion (Gervais, 2011), et cela, même s'il devrait en être autrement, que la collégialité, le partage et les rapports respectueux entre collègues devraient primer (Gohier *et al.*, 1999). Aussi, l'isolement professionnel du jeune enseignant s'installe, comme le mentionnent Tardif et Lessard (2004).

Parmi les résultats, la gestion de classe apparaît comme une dimension difficile et très stressante de la profession. Cela vient appuyer la littérature à ce sujet (Buchanan, 2010; De Stercke *et al.*, 2010; Jensen *et al.*, 2012; Romano, 2008). Cette gestion prend différentes formes selon les individus et elle peut devenir, pour

certain, un acte policé et, pour d'autres, une preuve de faiblesse et de perte de crédibilité. Les études de Chouinard (1999), de Johnson (1994), puis de Bergeron (2015), confirment bien la tendance à l'autoritarisme face à une situation peu contrôlable par le jeune enseignant. Il faut se rappeler que la gestion de classe est considérée comme une compétence essentielle pour un enseignant et qu'elle conditionne sans doute son avenir professionnel (Nault et Fijalkow, 1999). Ces auteurs soulignent que les collègues ou la direction pourraient interpréter cette faiblesse comme un signe de non-maîtrise d'autres facettes de son rôle, telles que celles de motivateur, facilitateur, négociateur ou d'organisateur.

Toujours dans les facteurs de stress liés aux relations humaines, l'interaction avec les parents apparaît comme dernier facteur important et qui s'ancre à la difficile collaboration entre les familles et le personnel scolaire (CSE, 1993; Meirieu, 2000; Royer *et al.*, 2001). Plusieurs enseignants semblent déplorer une certaine déresponsabilisation des parents. Comme le mentionnent Gohier *et al.* en 2001, cette déresponsabilisation engendre un stress supplémentaire, car les parents attendent de l'enseignant qu'il soit responsable de sa formation, mais aussi qu'il soit imputable de sa qualité. Certo et Fox (2002) parlent du transfert du rôle de parent-éducateur à l'enseignant sans valorisation du travail de l'enseignant.

En toile de fond, il y a le stress de la vie quotidienne, qui revêt une importance particulière. Le stress environnant devient presque une normalité ambiante⁴. Il est intéressant de souligner que seules les données émergeant des sujets féminins font état du stress qu'engendre la vie familiale à cause des contraintes d'horaires, des tâches liées à la famille, etc. Ces données sont particulières à l'étude. Labeau (2013) constate la tension qui existe entre la sphère professionnelle et la sphère privée sans distinction de sexe.

Les résultats de la présente étude, à propos de processus d'abandon de la profession, laissent entendre que derrière l'abandon il existe des motivations différentes. Force est de constater que la majorité des enseignants ont parlé de réorientation. Les motivations sont souvent avouées, mais parfois inavouées, ce qui complexifie l'interprétation de ces données. Cependant, on peut parler de stratégies de fuite dans un premier temps et de stratégies de valorisation sociale dans un deuxième temps.

En premier lieu, pour certains, la décision de quitter la profession est arrivée après un manque de motivation lié au problème de non-valorisation du domaine d'études et de la profession (Lenoir et Bouilliet-Oudot, 2006; Royer, 2001). Jobin (2012) mentionne que ce manque de valorisation ne peut qu'influencer l'identité professionnelle en construction de l'enseignant débutant. En deuxième lieu, certains attribuent l'abandon du poste à des fins de réorientation et d'ouverture à des services d'aide aux élèves. Le thème de la réorientation ouvre ici une discussion fort intéressante, et ce, en entrant en *terra incognita*. En effet, la question de la réorientation

4. Les enseignants de l'étude sont conscients du stress présent dans leur profession, mais sont moins conscients du stress généré par la société moderne. C'est aussi le constat de Harvey (2002) et de Pépin (1999) selon lequel il existe une certaine banalisation du stress considéré comme normal et faisant partie de notre vie moderne.

laisse supposer différentes perspectives d'interprétation de ce processus de décision. En quelque sorte, la réorientation peut être une stratégie de fuite ou de contournement (Greenberg, 1984). En effet, l'abandon peut être vécu comme un échec, tandis qu'une réorientation vers un poste de gestion, de direction ou une entrée dans un cheminement universitaire de second cycle revêtent une connotation positive (Rojo, 2009). Il est en effet plus valorisant, ou moins déstabilisant pour l'estime de soi, de s'inscrire dans une démarche socialement plus valorisante.

Conclusion

Cette étude a mis en exergue que le stress élevé vécu en milieu professionnel nuit à la poursuite de la profession et mène ainsi au processus d'abandon. Il est important de rappeler que les facteurs de stress peuvent conduire à l'épuisement professionnel, lequel prend la forme de la déstabilisation émotionnelle, de la dépersonnalisation, de l'insatisfaction professionnelle et individuelle.

Bien que certains agents stressants soient connus, il n'existe pas de données sur la prédominance de certains sur d'autres, surtout au secondaire. Aussi, les résultats de la présente étude donnent un éclairage complémentaire de la problématique en établissant l'ordre d'importance des agents stressants, tel qu'il est déterminé par les sujets de l'étude. Premièrement, l'impact du choc ressenti face à la réalité scolaire est considéré comme étant prédominant. Ce choc découle d'une vision parfois floue et idéaliste de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Deuxièmement, certains agents stressants sont plus prégnants et plus déterminants, au bout du compte, dans le processus d'abandon de la profession. Les problèmes relationnels des jeunes enseignants avec leurs collègues d'expérience sont apparus comme étant un agent stressant important. Enfin, on constate que la pression sociale de l'école et de la famille exercée sur les jeunes enseignants pousse certains d'entre eux à un abandon inavoué ou implicite qui peut se traduire par une réorientation professionnelle ou par du perfectionnement universitaire à des cycles supérieurs. Notons que le désinvestissement d'un enseignant peut être mal perçu quand il se traduit par une stratégie de contournement des difficultés. Des stratégies d'évitement sont alors déployées. Le désengagement est aussi une réponse aux difficultés du métier d'enseignant. L'impuissance à agir sur les difficultés engendre une forme de désengagement partiel consistant à se désinvestir du travail. L'étude montre qu'il peut y avoir un désengagement progressif qui mène à l'abandon lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction. Les changements professionnels opérés par les enseignants sont des tentatives de réponse à des difficultés rencontrées dans le métier qui se cristallisent en souffrance si l'enseignant est impuissant à relever des défis de taille. Bien que le changement de métier soit une aventure que peu d'enseignants sont prêts à tenter, force est de constater que l'impossibilité d'atteindre l'idéal de la profession peut, pour certains, les amener à l'abandon de la profession sous différentes formes plus ou moins socialement acceptées et valorisées.

Bien que cette étude apporte des compléments d'information aux données actuelles, elle présente des limites. La méthodologie utilisée ne mène pas la généralisation des résultats. De plus, ces derniers ne permettent pas de comprendre les diverses manières de réagir face aux défis rencontrés lors de début de la carrière en enseignement secondaire. Aussi, d'autres études pourraient être effectuées avec un plus grand échantillon et dans des contextes différents. Elles pourraient aussi se pencher sur les manières d'éviter des choix irréflectifs qui dépouillent la banque de ressources professorales formées pour intervenir au secondaire. D'autres études pourraient porter sur la compréhension du phénomène au regard des spécificités des genres. Finalement, il serait pertinent de mener une étude comparative avec des enseignants à risques et des décrocheurs confirmés.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE (1994). *Stress et burnout. Recueil d'articles pouvant servir d'outil d'intervention et de formation* (4^e éd.). Montréal, Québec : Association canadienne pour la santé mentale.
- BENGLE, N. M. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Québec, Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- BERGERON, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BERNIER, D. (1996). L'évolution du « burnout » chez les professionnels, suite à un arrêt de travail substantiel. *Psychologie du travail et des organisations*, 2(3), 84-90.
- BOIVIN, M. et LAMOUREUX, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou : CEC.
- BOIVIN-ROCHON, S. (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Hull.
- BONNETON, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*. Genève. En ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

- BORMAN, G. D. et DOWLING, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-137.
- BRADLEY, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370.
- BUCHANAN, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. (1998). Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes : clivage acteur/sujet; fractures individu/collectif. Dans R. Jacob et R. Laflamme (dir.), *Stress, santé et intervention au travail*, (p. 113-120). Québec, Québec : Presses Inter Universitaires.
- CATTONAR, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- CERTO, J. L. et FOX, J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57-75.
- CHARLIER, E. (2011). *Insertion des enseignants novices*. Rencontre de l'Écologie politique organisée par le groupe Écolo du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (B. Trachte), intervention du 26 novembre 2011.
- CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Être parents d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- DE STERCKE, J., DE LIÈVRE, B., TEMPERMAN, G., CAMBIER, J.-B., RENSON, J.-M., BECKERS, J., LEEMANS, M. et MARÉCHAL, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, e-294, 138-148.
- DÉSY, C. (2005). Ces profs qui décrochent. *Découvrir*, 26, 9.
- DILWORTH, M. E. et IMIG, D. G. (1995). Professional teacher development. *The ERIC Review*, 3(3), 5-11.

- DIONNE-PROULX, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme. *Éducation Canada*, 35(3), 42.
- DUCHESNE, C. et KANE, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- FOURNIER, M. (2003). Les mutations de l'école, le regard des sociologues. *Dossier de l'éducation, Sciences humaines*, 142.
- FREUDENBERG, J. H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159-164.
- GENOUD, P.-A., BRODARD, F. et REICHERTS, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- GERVAIS, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante* (p. 105-118). Anjou : CEC.
- GINGRAS, C. et MUKAMURERA, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- GOHIER, C., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. et PARENT, G. (1999). *L'enseignant : un professionnel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GREENBERG, S. F. (1984). *Stress and the teaching profession*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- HARVEY, Y. (2002). *Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- HOUSER, J. (2008). *Nursing research: Reading, using and creating evidence*. Sudbury, MA : Jones and Barlett.
- HUDSON, S. M., BEUTEL, D. A. et HUDSON, P. B. (2008, janvier). *Beginning teachers' perceptions of their induction into teaching*. Communication présentée à la 8^e Practical Experiences in Professional Education International Conference. Édimbourg, Écosse.

- INGERSOLL, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SÉCURITÉ (2009). *Stress au travail. Les étapes d'une démarche de prévention* [Brochure]. Paris, France : INRS.
- JAOUL, G. et KOVESS, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales médicopsychologiques*, 162, 26-35.
- JENSEN, B., SANDOVAL-HERNÁNDEZ, A., KNOLL, S. et GONZALES, E. J. (2012). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, Ontario : Canadian Association of Immersion Teachers. En ligne à <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>
- JOBIN, V. (2012). *La professionnalisation de la formation à l'enseignement au Québec. Une enquête auprès d'étudiants en enseignement*. Montréal, Québec : Enquête menée dans le cadre d'une recherche postdoctorale financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2011-2012).
- JOHNSON, V. G. (1994). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- JOHNSON, S. M. et BIRKELAND, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- KARSENTI, T., COLLIN, S., VILLENEUVE, S., DUMOUCHEL, G. et ROY, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- LABEEU, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation et Formation*, e-299, 98-107.
- LENOIR, Y. et BOUILLIER-OUDOT, M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formations*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MASLACH, C. et GOLDBERG, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- MASLACH, C. et JACKSON, J. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-114.
- MEIRIEU, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris, France : Plon.
- MELLOUKI, M. et GAUTHIER, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences?* Québec, Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative – Prendre le virage du succès*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MONTGOMERY, C., BUJOLD, N., BERTRAND, R. et DUPUIS, F. (2002). Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignements. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32(1), 57-90.
- MORIN, C., BOUVIER, P. et JUNEAU, G. (1998). *Être prof. Trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- MUKAMURERA, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec. Quelle formation pour quelle insertion?* Communication présentée à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Paris, France.
- MUKAMURERA, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France.
- MUKAMURERA, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Anjou: CEC.
- MUKAMURERA, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne, Suisse: BEJUNE.
- MUKAMURERA, J., LACOURSE, F. et COUTURIER, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- MUKAMURERA, J., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- NAULT, T. et FIJALKOW, J. (1999). Introduction, la gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 415-466.
- NDORERAHO, J.-P. et MARTINEAU, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré sur le site de Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, www.insertion.qc.ca
- OBIN, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris, France : La Documentation française.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2010). *Prima-EF Cadre européen pour la prise en charge des risques psychosociaux* [Brochure]. Genève, Suisse : OMS.
- PAILLÉ, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- PAPASTYLIANOU, A., KAILA, M. et POLYCHRONOPOULOS, M. (2009). Teacher's burnout depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- PÉPIN, R. (1999). *Stress, bien-être et productivité au travail*. Montréal, Québec : Transcontinental.
- PORTELANCE, L., MARTINEAU, S., GERVAIS, C. et MUKAMURERA, J. (2008). L'insertion dans le milieu scolaire. *Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- PORTNEY, L. G. et WATKINS, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications and practices* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson / Prentice Hall.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- ROJO, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- ROMANO, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- ROYER, N., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DEAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TARDIF, M. (2000). L'Internationale des réformes. *Le Monde des débats*, 17, 12-13.

- TARDIF, M. et LESSARD, D. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., HUYNEN, P. et NORRO, M. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Bruxelles, Belgique : Service général du pilotage du système éducatif, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN ZANTEN, A. et GROSPIRON, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, 124, 224.
- WISNIESKI, L. et GARGIULO, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.