

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DE LA PERTINENCE D'UN MODULE DE FORMATION OFFERT AUX
PARENTS D'ÉLÈVES SUIVANT UN PROGRAMME D'INTERVENTION VISANT LA
RÉDUCTION DES SYMPTÔMES D'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION – ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR

FLORIANE BINETTE-LAPORTE

DÉCEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, un merci bien spécial à la direction de mon projet de recherche, Mélissa Goulet. Tu as fait de mon parcours à la maîtrise une aventure où l'humour, la bienveillance, et l'authenticité étaient toujours au rendez-vous. Tu m'as transmis ta passion pour la recherche, et tu as accueilli chacune de mes idées avec la plus grande douceur. Je t'en serai éternellement reconnaissante.

Merci également à Gabrielle de m'avoir introduite à ton projet, et de m'avoir fait confiance pour la suite. Ma collaboration avec l'équipe de *Pastel* n'aurait pu avoir lieu sans la confiance et l'ouverture d'esprit de *Boscoville*, organisme aux mille lumières qui est constitué de gens allumés ayant à cœur le bien-être de nos jeunes. Je pense particulièrement à vous, Jessica, Mario, et Simina. Un immense merci.

Un merci particulier à mes parents, Jacques et Christiane, qui représentent une grande source de motivation pour moi et chez qui j'ai toujours eu la chance de percevoir un soutien inconditionnel, peu importe les défis que je désire affronter. À mes frères, Gabriel et Benjamin, malgré la distance qui nous sépare, vous me partagez le goût de l'aventure, et le désir de me dépasser toujours un peu plus. À toi, Vincent, ma douce moitié qui est toujours là pour m'aider et faire de mon quotidien un lieu de bienveillance. Aussi, un doux merci à mon compagnon félin, Arthur, qui m'a accompagnée tout au long de mes journées de rédaction, et qui a rendu le confinement un peu plus coloré. Bisous à toi aussi, Salem!

Ce projet n'aurait pu avoir lieu sans le soutien de mes collègues de maîtrise (clin d'œil à vous trois; Marie-Ève, Carine, et Amély), et celui du corps professoral du programme en éducation et formation spécialisées. Toutes ces journées de rédaction, et la richesse de nos discussions lors des cours offerts dans le cursus ou lors des rencontres autour d'un verre ont alimenté mes réflexions, et créé un sentiment d'appartenance bien présent pour la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Aussi, un merci particulier à Laurie-Rose, mon binôme académique. J'ai découvert chez toi une acolyte hors pair, mais également une grande amie. Tu auras sans l'ombre d'un doute agi à titre de facteur de protection quant à ma persévérance aux cycles supérieurs.

J'aimerais également remercier le Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) ainsi que l'Institut Universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) pour m'avoir soutenue financièrement

à travers ce projet. Vous m'avez permis de traverser cette étape de façon un peu plus *zen*, disons-le.

AVANT-PROPOS

« Ce n'est pas si évident que ça parce qu'on ne passe pas toute la journée avec elle à l'école. [...] Il y a comme un décalage entre l'école et la maison. Ça, c'est la partie la plus difficile. »

« J pense que c'est super important que les parents soient sensibilisés aussi. Oui, parce que je trouve que c'est ... ce n'est pas si simple comme problématique pis on a besoin... des fois, on a besoin d'informations pis de coaching pour être sûr de faire les bonnes choses, les bonnes interventions là. »

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	xii
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Contexte.....	1
1.2 L'anxiété.....	2
1.2.1 L'anxiété de performance.....	3
1.3 Prévalence et comorbidité.....	3
1.4 Conséquences.....	4
1.5 Trajectoire développementale.....	5
1.6 Intervenir pour réduire les symptômes d'anxiété de performance.....	6
1.6.1 Des programmes pour agir sur l'anxiété de performance.....	6
1.6.2 Le programme <i>Pastel</i>	8
1.6.2.1 Une nouvelle composante parentale.....	8
1.7 Problème.....	9
1.7.1 Pertinence sociale.....	10
1.7.2 Pertinence scientifique.....	10
1.8 Objectif de la recherche.....	11
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1 La psychopathologie développementale.....	12
2.1.1 Le stress.....	13
2.1.2 L'anxiété.....	13
2.1.3 L'anxiété de performance en contexte scolaire.....	14
2.1.3.1 Un trait de personnalité spécifique à certaines situations.....	14
2.1.3.2 Un niveau modéré pour mieux performer.....	15
2.1.3.3 Les manifestations de l'anxiété de performance.....	15
2.1.4 La trajectoire développementale.....	16
2.1.5 Les facteurs de risque et les facteurs de protection.....	17
2.1.5.1 Les facteurs personnels.....	17

2.1.5.2	Les facteurs scolaires.....	21
2.1.5.3	Les facteurs familiaux.....	23
2.2	Le programme <i>Pastel</i>	26
2.2.1	Fondements théoriques du programme.....	27
2.2.1.1	L'approche cognitive et comportementale.....	27
2.2.1.2	La recherche entourant le développement d'habiletés scolaires.....	28
2.2.2	Pourquoi une composante parentale?.....	28
2.2.3	Description des ateliers parentaux	29
2.2.3.1	Le premier atelier parent.....	30
2.2.3.2	Le second atelier parent.....	31
2.3	L'évaluation de programme	31
2.3.1	La théorie du programme de Chen.....	32
2.3.2	L'évaluation de la pertinence.....	35
2.4	Objectifs du projet de recherche	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		36
3.1	Contexte de la recherche	36
3.2	Échantillon et recrutement	36
3.2.1	Les élèves	36
3.2.2	Les parents	37
3.3	Approche et devis.....	38
3.4	Procédure	39
3.4.1	Collecte de données quantitatives.....	39
3.4.1.1	Anxiété de performance	39
3.4.1.2	Le perfectionnisme du jeune	39
3.4.1.3	Le soutien conditionnel parental perçu	40
3.4.2	Collecte de données qualitatives	40
3.5	Analyses	41
3.5.1	Données quantitatives.....	41
3.5.2	Données qualitatives	41
3.5.3	Mise en relation des données	42
3.6	Considérations éthiques.....	42
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		44
4.1	Retombées des ateliers parentaux.....	44
4.1.1	Les retombées sur les élèves.....	44
4.1.1.1	Résultats quantitatifs	44
4.1.1.2	Résultats qualitatifs.....	46
4.1.2	Retombées sur les parents.....	47
4.1.2.1	Le soutien inconditionnel du parent.....	48
4.1.2.2	Une perception de l'échec plus adaptée.....	48
4.1.2.3	Perfectionnisme parental	48

4.2 Pertinence des ateliers parentaux	49
4.2.1 En quoi est-ce pertinent?	49
4.2.2 Est-ce pertinent?	51
CHAPITRE 5 DISCUSSION	53
5.1 Synthèse des résultats	53
5.2 Liens avec la littérature et triangulation des données quantitatives et qualitatives	55
5.2.1 Les retombées des ateliers parentaux.....	55
5.2.1.1 Sur les élèves	55
5.2.1.1.1 Moins de pression, plus de mieux-être	55
5.2.1.1.2 L’anxiété de performance : une difficulté qui se vit de l’intérieur	56
5.2.1.2 Retombées sur les parents.....	57
5.2.1.2.1 De l’amour, peu importe.....	57
5.2.1.2.2 L’échec : un levier d’apprentissage	57
5.2.1.2.3 Un besoin de perfection : véhicule intergénérationnel.....	58
5.2.1.2.4 Reconnaître les efforts plutôt que féliciter les résultats.....	59
5.2.2 La plus-value des ateliers parentaux.....	59
5.2.2.1 Les raisons derrière cette pertinence.....	60
5.3 Limites de l’étude	61
5.4 Retombées pratiques et recommandations.....	63
5.4.1 Retour sur le modèle de changement de <i>Pastel</i>	63
5.4.2 Recommandations générales pour futures études	64
5.4.3 Recommandations pour les milieux éducatifs.....	64
CONCLUSION	66
ANNEXE A FIGURE 2, CHEN, 2016, p.114.....	68
ANNEXE B Modèle d’action et de changement – <i>Pastel</i> Parents.....	69
ANNEXE C Échelles comprises dans le questionnaire	70
ANNEXE D Canevas entretien avec parents participants.....	76
ANNEXE E Canevas entretien de groupe avec les élèves participantes.....	77
ANNEXE F Liste de thèmes pour codage déductif.....	79
BIBLIOGRAPHIE.....	80

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Une adaptation du modèle d'action et du modèle de changements de Chen (2015) selon Tougas <i>et al.</i> , 2021, p.37	33
Figure 2.2 Modèle d'action et de changement appliqué à Pastel Parents.....	34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 <i>Évolution des scores d'anxiété de performance</i>	45
Tableau 4.2 <i>Évolution des scores de perfectionnisme</i>	45
Tableau 4.3 <i>Évolution des scores de soutien conditionnel parental perçu</i>	46

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA : American Psychiatric Association

CESH : Centre d'étude sur le stress humain

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSMC : Commission de santé mentale du Canada

DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique 5^e édition

ISQ : Institut statistique du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMS : Organisation mondiale de la santé

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'explorer la pertinence d'ajouter un volet parental au programme d'intervention *Pastel*, qui est destiné à réduire l'anxiété de performance chez des élèves ciblés du secondaire. L'échantillon est composé de parents ($n = 2$) et d'élèves ($n = 3$) ayant pris part au programme *Pastel*. Afin d'atteindre l'objectif escompté, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies au sujet des retombées perçues du volet parental sur les élèves, plus spécifiquement concernant les déterminants liés aux parents, notamment la perception de l'échec, le perfectionnisme et le soutien conditionnel parental perçus, ainsi que sur la pertinence de ces ateliers du point de vue de l'élève et de son parent. Pour ce faire, la passation du questionnaire à la phase pré-intervention et à la phase post-intervention, effectuée auprès des jeunes composant l'échantillon, a permis de mettre en lumière une diminution moyenne de l'anxiété de performance, du perfectionnisme, et du soutien conditionnel parental perçu. Parmi les retombées du volet parental rapportées via les entretiens qualitatifs, les élèves ont souligné ressentir un mieux-être, alors qu'il semble être plus difficile pour le parent de remarquer des changements dans les comportements de leur enfant. Pour les retombées sur les parents, les parents et les élèves participant au programme ont fait état d'une amélioration du soutien parental, d'une perception de l'échec plus adaptée, d'une diminution des attentes de perfection, ainsi que d'une valorisation des efforts au détriment des résultats dans les encouragements fournis au jeune. Sur la base des données issues des élèves et des parents, il pourrait donc être pertinent d'inclure des ateliers parentaux au programme *Pastel*. En effet, selon eux, ce module de formation contribuerait à favoriser une meilleure compréhension de l'anxiété de performance chez le parent, à permettre la création d'une porte de communication entre l'élève et son parent, à sensibiliser le parent à faire de la santé mentale de son enfant une priorité, et à créer un pont entre l'école et la famille. La présente étude met donc en lumière la plus-value d'intégrer le parent à une intervention visant la réduction de l'anxiété de performance chez le jeune. Il semble prometteur, tant pour le milieu scolaire que pour le milieu de la recherche, d'approfondir les réflexions quant aux interventions impliquant le parent pour intervenir sur les symptômes d'anxiété de performance.

Mots clés : Anxiété de performance, parents, évaluation de programme d'intervention, secondaire

INTRODUCTION

En concordance avec le contexte de compétition qui est de plus en plus présent dans les institutions des sociétés occidentales, dont les écoles (Elliot, 2020), on observe une hausse considérable des problèmes de santé mentale, et tout particulièrement des symptômes anxieux (OSM, 2021). Ainsi, face aux standards socialement valorisés, les élèves sont de plus en plus incités à répondre à des exigences précises et élevées de la part de l'environnement dans lequel ils se trouvent, ce qui peut alimenter une quête de perfection. Cette pression de performance mène, dans certains cas, au développement d'une détresse psychologique considérable, notamment en ce qui concerne les symptômes d'anxiété de performance. Ceci soutient la nécessité de mettre en place des pratiques préventives en milieu scolaire. Sachant le rôle important que peut jouer le parent dans le développement d'une difficulté d'adaptation de la sorte chez son enfant (Piché *et al.*, 2008), il semble judicieux d'intégrer les parents dans une démarche d'intervention s'adressant aux élèves (Turgeon et Gosselin, 2015) et d'évaluer la pertinence d'en faire des alliés pour réduire les symptômes d'anxiété de performance de l'adolescent.

Dans le premier chapitre, il sera question du contexte sociétal et scolaire dans lequel peut se développer l'anxiété de performance pour introduire l'essence de cette problématique. La prévalence et les conséquences de celle-ci seront ensuite présentées. De plus, un bref état de la trajectoire pouvant influencer l'émergence de cette difficulté d'adaptation sera présenté pour, ensuite, souligner les programmes d'intervention qui ont été mis en œuvre afin d'agir sur cette problématique. Le survol de ces différentes interventions permettra d'expliquer les raisons pour lesquelles le programme *Pastel* a été sélectionné pour ce projet de recherche, mais également le grand intérêt qui entoure la mise en place de sa composante parentale développée tout récemment. Par la suite, le problème, la pertinence sociale et la pertinence scientifique de cette recherche viendront clore ce chapitre. Au cours du deuxième chapitre, les notions pertinentes au cadre conceptuel de ce mémoire seront présentées. Plus précisément, la distinction entre le concept de stress et celui d'anxiété sera précisée pour jeter les bases d'une explication plus complète de l'anxiété de performance selon l'approche de la psychopathologie développementale. Cette approche servira de levier pour situer le rôle des différents facteurs de risque et facteurs de protection, et plus précisément ceux liés aux parents, dans le développement de cette difficulté d'adaptation chez le jeune. Ensuite, une description détaillée du programme *Pastel* mettant de l'avant les approches qui y sont préconisées sera présentée pour introduire le lecteur à son volet parental. Les deux ateliers qui forment ce nouveau module de formation destiné aux parents,

programme d'intervention qui fera l'objet d'une évaluation dans le cadre de ce mémoire, seront brièvement décrits. Pour conclure ce chapitre, la théorie du programme de Chen (2005) sera présentée comme cadre permettant d'évaluer la pertinence de cette composante parentale, et les objectifs spécifiques du projet seront présentés. Ce modèle nous permet de situer les déterminants du volet parental en vue d'une réduction des manifestations de l'anxiété de performance. Le troisième chapitre décrira les aspects méthodologiques qui ont été déployés dans le cadre de ce mémoire pour atteindre les objectifs fixés. Pour ce faire, le contexte de la recherche, les caractéristiques des parents et des élèves qui composent l'échantillon ainsi que le devis de recherche et l'approche méthodologique seront présentés. Ensuite, la procédure de collecte et d'analyse de données qui ont été utilisées ainsi que les considérations éthiques pertinentes au présent projet seront abordées. Le quatrième chapitre exposera les résultats de recherche qui ont émergé des analyses effectuées. Ces résultats tenteront de mettre en lumière les éléments clés qui sont ressortis des données quantitatives et qualitatives recueillies dans le but de répondre aux objectifs fixés pour cette étude. Pour clore ce mémoire, une discussion sera présentée afin de fournir des clés de compréhension aux résultats ressortis au chapitre précédent. Les forces et limites de cette étude seront également présentées. Cette section se conclura avec une réflexion entourant les retombées pour de futures études ainsi que les retombées pour le milieu scolaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

À l'échelle mondiale, les problèmes de santé mentale chez les jeunes sont de plus en plus préoccupants, comme en témoigne la prévalence de 1 jeune sur 7 âgé entre 10 et 19 ans qui souffre d'une difficulté de santé mentale diagnostiquée (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2021). De plus, selon la Commission de la santé mentale du Canada [CSMC] (2022), 70% des personnes canadiennes qui vivent avec une maladie mentale ont pu observer des manifestations de celle-ci avant l'âge de 18 ans. Au Québec, on constate une augmentation marquée de la détresse émotionnelle chez les jeunes du secondaire, notamment en ce qui concerne les difficultés liées aux manifestations d'anxiété (Yale-Soulière *et al.*, 2021a). En effet, les problématiques liées à l'anxiété constituent le problème de santé mentale le plus courant, et l'une des principales causes d'invalidité chez la population adolescente (Traoré *et al.*, 2018). Sachant l'envergure et les impacts des troubles d'anxiété sur la qualité de vie des individus, les plus récents plans d'action de grandes instances gouvernementales (Organisation mondiale de la santé, Commission de la santé mentale de Canada) continuent de faire de la prévention des troubles de santé mentale leur principale priorité (CSMC, 2019; OMS, 2020).

Dans ce chapitre, le contexte sociétal et scolaire sera abordé pour mieux comprendre l'environnement dans lequel peut se développer l'anxiété de performance. Aussi, la prévalence, les conséquences ainsi que la trajectoire développementale de l'anxiété de performance seront exposées afin de mettre en lumière l'importance d'agir sur cette problématique. Les programmes d'intervention existants à cet effet seront alors présentés dans le but d'exposer les motifs qui justifient le choix du programme *Pastel* ainsi que la décision d'y ajouter sa nouvelle composante parentale. En dernier lieu, la pertinence sociale et scientifique du projet seront abordées, puis les objectifs de ce mémoire seront présentés.

1.1 Contexte

La compétition est de plus en plus présente dans le quotidien des individus (Murayama et Elliot, 2012), tant dans les sphères professionnelles que sociales. Selon Elliot (2020), la compétition est particulièrement omniprésente là où les normes d'évaluation des compétences s'appliquent. En d'autres termes, elle est présente un peu partout, mais plus précisément lorsqu'il est question d'un examen de ses aptitudes, d'une mise en comparaison avec l'autre. Dans ce climat, les réussites individuelles et le besoin de performance sont mis de l'avant, ce qui peut entraîner une

crainte de l'échec. Cette peur se définit par l'angoisse de ne pas être à la hauteur devant cette injonction de réussite (Bouffard *et al.*, 2015). L'individu se retrouve alors « condamné à réussir » (De Gaulejac, 2006).

Puisque ces valeurs socialement construites se reflètent dans les diverses institutions (Markus et Kitayama, 2010), le système scolaire n'échappe pas à cette valorisation de la compétition. En effet, on y encourage la comparaison avec l'utilisation de la note en pourcentage et la moyenne de groupe (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018), ce qui suppose que la réussite scolaire est associée au dépassement des camarades de classe (Butera *et al.*, 2006). Dès lors, tout comme l'indiquait le Conseil Supérieur de l'Éducation dans un avis sur le bien-être de l'enfant à l'école (2020) : « À plusieurs moments dans leur parcours scolaire, les enfants peuvent se retrouver dans des situations qui suscitent le désir de performer (évaluations, compétitions sportives, concours, etc.) » (p.24). En soi, ce désir n'est pas nécessairement problématique, mais il peut le devenir lorsque cette volonté de performer se traduit par un besoin d'être meilleur que les autres au détriment des apprentissages effectués. Par conséquent, ce ne sont pas tous les élèves qui arrivent à composer avec cette pression induite par le climat de performance, ce qui peut entraîner chez les élèves qui favorisent le rendement au lieu du processus d'apprentissage le développement d'émotions négatives (CSE, 2020), notamment des symptômes d'anxiété, et plus particulièrement d'anxiété de performance.

1.2 L'anxiété

Selon la *American Psychiatric Association* (APA, 2015), l'anxiété est une émotion liée à l'appréhension d'un danger futur réel ou perçu, associée à un état de vigilance et de tension pouvant mener à des comportements d'évitement. Une personne peut ressentir certaines craintes d'intensité variable et de courte durée face à diverses situations de la vie quotidienne, sans que cette anxiété ne soit pathologique (Rector, 2005). En ce sens, l'anxiété devient problématique et inadaptée lorsqu'elle vient perturber le fonctionnement de l'individu et qu'elle induit une souffrance chez ce dernier (Fonseca et Perrin, 2011). Il peut alors être question de problèmes de santé mentale ou possiblement de troubles anxieux.

Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) répertorie sur la base de critères diagnostiques sept troubles anxieux possibles chez l'enfant et l'adolescent (American Psychiatric Association [APA], 2016). Parmi ceux-ci, on retrouve l'anxiété généralisée, le trouble panique, l'agoraphobie, les phobies spécifiques, l'anxiété sociale, l'anxiété de séparation et le

mutisme sélectif. L'anxiété de performance, quant à elle, ne constitue pas un diagnostic clinique présent dans les ouvrages de référence. Toutefois, pour certains chercheurs, elle représente une sous-catégorie possible de ces troubles, notamment du diagnostic d'anxiété généralisée ou d'anxiété sociale (Raymo *et al.*, 2018; Soucisse et Heins, 2021). Cette affirmation demeure toutefois sujet à débat au sein de la communauté de chercheurs puisque de nombreux experts définissent l'anxiété de performance comme un état situationnel, ce qui ne fait pas référence à une sous-catégorie qui provient d'un trouble (Plante *et al.*, 2022; von der Embse *et al.*, 2018)

1.2.1 L'anxiété de performance

Selon Soucisse et Heins (2021), le fait que l'anxiété de performance puisse prendre place dans différents domaines, notamment musical, sportif, et/ou académique, l'obtention d'une définition universelle et précise semble plus difficile. Toutefois, malgré ses déclinaisons possibles, plusieurs auteurs considèrent que l'anxiété de performance en milieu scolaire diffère des autres formes d'anxiété puisqu'elle se concentre sur les situations d'évaluation, telles que les examens (von der Embse *et al.*, 2018). Malgré le fait qu'elle soit influencée par divers facteurs provenant de l'environnement, l'anxiété de performance est dotée d'une composante plutôt stable dans le temps qui prédispose l'individu à vivre des affects négatifs en contexte d'évaluation (Dumont, 2018; Plante, 2022; Spielberger *et al.*, 1976). Constituée de différentes composantes, notamment cognitive, physiologique, et comportementale (Zeidner et Mattew, 2005), cette forme d'anxiété est caractérisée par l'angoisse d'être évalué, l'appréhension des répercussions d'un échec possible ainsi que des réactions physiologiques et émotives qui en découlent (Bouffard *et al.*, 2015). D'ailleurs, certains chercheurs insistent également sur la peur d'échouer comme caractéristique centrale de ce construit (Putwain, 2008; Zeidner, 1998).

Dans la littérature francophone, les termes *anxiété de performance* et *anxiété aux évaluations* sont souvent employés de manière interchangeable (Dumont, 2018) tandis que dans les écrits anglophones, c'est le terme *test anxiety* que l'on retrouve généralement (CSE, 2020). Pour faciliter la lecture, le terme *anxiété de performance* sera utilisé ici pour référer à l'anxiété liée aux évaluations que vit l'élève en milieu scolaire.

1.3 Prévalence et comorbidité

Au Québec, jusqu'à 33% des enfants et des adolescents présentent un diagnostic de trouble anxieux (Piché *et al.*, 2017). Les difficultés liées à des manifestations d'anxiété apparaissent assez tôt dans le développement, s'amplifiant graduellement jusqu'à l'adolescence (Costello *et*

al., 2011). La prévalence des troubles anxieux voit une augmentation depuis 2010-2011, et ce, à tous les niveaux du secondaire (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2018). Les troubles anxieux sont généralement accompagnés de comorbidités, ce qui sous-tend la présence simultanée d'une ou plusieurs autres difficultés de santé mentale diagnostiquées (Kendall *et al.*, 2010), et ce, souvent avant même l'adolescence (Dumas, 2013). En effet, selon une étude québécoise effectuée auprès d'enfants de 6 à 11 ans, 70,4% des enfants vivant avec un trouble anxieux présentaient également un trouble de l'humeur, plus précisément un trouble dépressif (Cournoyer-G. *et al.*, 2013).

Comparativement à l'anxiété pathologique, l'anxiété de performance est encore plus prévalente. En effet, selon von der Embse et ses collègues (2018), cette forme d'anxiété affecte jusqu'à 40% des élèves. De plus, le niveau d'anxiété de performance vécu augmenterait au fil du développement de l'élève comme l'indique une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2021) comparant des élèves de 10 ans à des élèves de 15 ans provenant de 10 pays différents. En effet, les élèves de 15 ans présentent en moyenne un plus haut niveau d'anxiété de performance que ceux de 10 ans. Aussi, l'anxiété de performance semble être beaucoup plus présente chez les filles que chez les garçons (OCDE, 2021; Putwain et Daly, 2014; von der Embse *et al.*, 2018). Comme le souligne l'étude de Putwain et Daly (2014) effectuée auprès d'élèves de deuxième secondaire situés en Angleterre, 22,5% des filles et seulement 10,3% de garçons rapportaient un niveau élevé d'anxiété de performance.

1.4 Conséquences

L'anxiété de performance constitue l'une des émotions les plus dérangeantes dans le fonctionnement scolaire de l'élève, voire la plus perturbante (Pekrun, 2006). En ce sens, elle est considérée comme un élément nuisant au bien-être de l'élève en milieu scolaire (CSE, 2020). Les conséquences de l'anxiété de performance ne sont donc pas à prendre à la légère puisque les émotions, notamment l'anxiété, jouent un rôle important dans l'expérience d'apprentissage de l'élève (Bouffard *et al.*, 2015).

Parmi les conséquences de l'anxiété de performance, l'utilisation de méthodes de travail moins optimales et l'appréhension d'une situation d'évaluation viennent affecter la performance d'un élève lors d'examens. Selon une étude corrélationnelle de Putwain et Symes (2012), l'élève qui développe un haut niveau de manifestations d'anxiété de performance est plus à risque de présenter des performances scolaires qui ne reflètent pas sa compréhension de la matière vue

en classe. Concrètement, il est possible que l'attention de l'élève soit déplacée sur ses pensées envahissantes et ses inquiétudes plutôt que sur l'évaluation à compléter ou sur la préparation à faire en vue de celle-ci (Bouffard *et al.*, 2015). Dès lors, tout comme le rapportent l'étude corrélationnelle de von der Embse et Witmer (2014), les élèves qui ressentent un haut niveau d'anxiété de performance ont tendance à moins bien performer en contexte d'évaluation. Par ailleurs, l'élève peut manifester des émotions et des attitudes négatives face à lui-même (CSE, 2020). Par exemple, il peut se sentir inefficace, vivre une perte de plaisir ou même être démotivé (Rousseau *et al.*, 2012).

À plus long terme, un élève qui vit avec d'importants symptômes d'anxiété, dont des manifestations d'anxiété de performance, peut développer également des symptômes de dépression (Leadbeater *et al.*, 2012). Aussi, les risques sont plus élevés qu'il développe une détresse psychologique importante à long terme, soit durant la transition de l'adolescence à l'âge adulte et à plus long terme (Costello *et al.*, 2011).

1.5 Trajectoire développementale

Chaque individu suit une trajectoire développementale qui lui est propre, reflétant ses caractéristiques personnelles et les expériences qu'il vit au contact de l'environnement dans lequel il se trouve. Pour capter toutes les subtilités des différences individuelles et des besoins de l'élève en développement, et par souci de cohérence avec le concept même de l'anxiété de performance, qui ne représente pas un diagnostic en soi, l'approche dimensionnelle sera adoptée dans ce mémoire : cette approche de la psychopathologie permet de décrire les problèmes psychologiques selon un spectre de symptômes allant de faible à grande intensité plutôt qu'en les classifiant selon une norme dichotomique présupposant simplement la présence ou l'absence d'un trouble (Feys, 2021).

Au cœur de cette trajectoire développementale qui est propre à l'adolescent en développement, certains facteurs peuvent venir favoriser l'adaptation du jeune en atténuant les facteurs de risque qui augmentent les probabilités d'émergence de difficultés, telles que l'anxiété de performance. On parle ici de facteurs de protection provenant de trois grandes catégories, nommément les facteurs individuels, familiaux, et scolaires. Il est donc possible de constater que l'émergence de l'anxiété de performance n'est pas seulement influencée par des éléments propres au jeune, mais bien aussi par l'environnement dans lequel il se trouve, qu'il soit scolaire ou familial. En effet, en ce qui concerne le milieu familial, Freeman et ses collègues (2016) avancent que l'environnement

familial peut favoriser l'adaptation du jeune en contexte de stress en raison du soutien qui lui est fourni et par la création de liens positifs avec un membre de ce noyau. En ce sens, les parents occupent un rôle prépondérant dans le développement de leur enfant (Piché *et al.*, 2008), et leur implication dans les interventions destinées à agir sur les symptômes d'anxiété de performance de leur jeune est primordiale (Turgeon et Gosselin, 2015).

1.6 Intervenir pour réduire les symptômes d'anxiété de performance

Puisque l'émergence de cette difficulté est influencée par divers facteurs, qu'ils soient personnels, familiaux ou scolaires, il est important de jeter un regard sur les interventions qui ont été développées au cours des dernières années, mais également sur celles qui ont été mises en œuvre dans le milieu scolaire pour agir sur les symptômes d'anxiété de performance.

1.6.1 Des programmes pour agir sur l'anxiété de performance

À l'international, dès le début des années 2000, des programmes d'intervention ont été implantés pour fournir de l'aide quant à l'anxiété de performance. En effet, selon une revue systématique de la littérature réalisée par von der Embse et ses collègues (2013), diverses études de ce type ont eu lieu auprès d'élèves du primaire et du secondaire entre les années 2000 et 2010. Ces interventions ont été implantées et évaluées entre autres aux États-Unis, en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Inde, en Israël et au Nigéria.

En ce qui concerne les programmes implantés auprès d'élèves du secondaire pour réduire les symptômes d'anxiété de performance, différentes interventions tant universelles (Bradley *et al.*, 2010; Carter *et al.*, 2005; Egbochuku *et al.*, 2005; Gregor, 2005; Lang et Lang, 2010; Weems, 2009; Yahav et Cohen, 2008) que ciblées (Lal Zinta, 2008), ont été développées, puis évaluées pour vérifier leur incidence sur les symptômes d'anxiété de performance de l'élève. Parmi ces interventions, une étude de Weems et ses collègues (2015) a observé les retombées d'un programme visant à réduire l'anxiété que vivent les élèves face aux examens. Cette intervention préventive, ciblée et sélective, était offerte à 325 jeunes âgés de 8 à 17 ans fréquentant l'une des 5 écoles publiques américaines ciblées par le projet et qui étaient à risque de développer de l'anxiété de performance ou qui présentaient déjà des symptômes. L'intervention de 4 à 5 rencontres ou plus se faisait soit de manière individuelle, en petits groupes de 4 à 8 élèves ou en classe. Durant ces ateliers, il était question d'offrir des stratégies comportementales, telles que la relaxation et l'exposition graduelle à des situations d'évaluation pour promouvoir le sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève. Les résultats ont indiqué que les élèves plus anxieux face

aux évaluations présentait une diminution des symptômes d'anxiété de performance à la suite de leur participation au programme. Cette étude a permis de souligner l'efficacité des interventions de groupe implantées en milieu scolaire auprès d'un échantillon d'élèves à risque (Weems *et al.*, 2015). Toutefois, malgré les connaissances qui se développent à l'international sur les interventions destinées aux jeunes pour réduire les symptômes d'anxiété de performance, le rôle du parent ne semble pas encore considéré comme levier d'intervention.

Au Québec, rares sont les programmes qui ont été mis en œuvre pour agir spécifiquement sur les symptômes d'anxiété de performance que vivent les élèves. En effet, les programmes disponibles au Québec ont été implantés pour intervenir sur les symptômes d'anxiété dans une perspective générale ou encore, ne font qu'en observer les retombées sur l'anxiété de performance sans la cibler directement dans le cadre de l'intervention.

Spécifiquement, le programme *Dé-stresse et Progresse* (CESH, 2011), qui vise à amener les adolescents à gérer leur stress, a été implanté auprès d'élèves de 5^e secondaire notamment pour examiner ses effets sur les symptômes d'anxiété de performance en contexte d'évaluation (Jutras et Bergheul, 2020). L'intervention de 5 ateliers d'environ 50 minutes chacun était offerte à un groupe-classe, qui était comparé à un autre groupe-classe similaire mais n'ayant pas reçu l'intervention. Chacune de ces séances explorait un thème relié au stress dans le but d'apporter des connaissances sur les effets du stress sur le cerveau et le corps. À la suite de l'évaluation des effets du programme par Jutras et Bergheul (2020), les résultats ont souligné l'apport significatif du programme *Dé-stresse et Progresse* quant aux problèmes liés à l'école, au futur, à la vie avec les parents à la maison et aux relations avec les autres, pour ne nommer que ceux-ci. Or, les résultats se sont avérés non significatifs en ce qui concerne la diminution du stress de performance de l'élève (Jutras et Bergheul, 2020).

Aussi, l'intervention *Performer...sans anxiété* est une initiative créée dans le cadre d'un projet de maîtrise d'une étudiante en psychoéducation de l'Université de Montréal et a été implantée auprès de cinq élèves de deuxième secondaire ciblés en fonction de leurs symptômes d'anxiété de performance (Cocullo, 2014). L'intervention comprenait 10 séances en sous-groupes et 2 séances individuelles. Elle avait pour but une diminution des distorsions cognitives et des réactions physiologiques dues à l'anxiété de performance tout en favorisant l'utilisation de techniques de relaxation et la connaissance du concept d'anxiété de performance. Les retombées du programme se sont avérées positives puisqu'il a permis de réduire les distorsions cognitives et

les réactions physiologiques des élèves qui présentent des symptômes d'anxiété de performance tout en augmentant leurs connaissances sur le sujet. Toutefois, cette intervention élaborée dans le cadre d'un projet étudiant n'a pas été évaluée à large échelle ni validée à ce jour.

Il est alors possible de constater que parmi les interventions existantes, aucun programme validé ne semble s'intéresser spécifiquement à la réduction des symptômes d'anxiété de performance. On constate que les programmes actuels se centrent exclusivement sur les élèves et leurs stratégies pour gérer leur anxiété de performance, sans considérer l'apport potentiel d'agents sociaux comme les parents, qui pourraient constituer des leviers importants dans la réduction de l'anxiété de performance.

1.6.2 Le programme *Pastel*

En cours de validation, le programme *Pastel* (Yale-Soulière *et al.*, 2021b) a été créé pour cibler spécifiquement la réduction des symptômes d'anxiété de performance en développant les connaissances des élèves sur le sujet ainsi qu'en leur proposant des stratégies d'organisation et de gestion de l'anxiété de performance. Ciblées en fonction de symptômes d'anxiété de performance de niveau modéré à élevé, les élèves participants ont été jusqu'à maintenant des élèves de deuxième et troisième secondaires provenant d'écoles québécoises, soit publiques ou privées. Le programme est constitué de six ateliers hebdomadaires d'une heure chaque s'échelonnant sur six semaines. Ces ateliers sont effectués en groupes de 5 à 12 jeunes et contiennent également des activités à compléter individuellement à la maison. *Pastel* a pour objectif d'aider l'élève à diminuer son anxiété en contexte d'évaluation et de favoriser son bien-être psychologique.

1.6.2.1 Une nouvelle composante parentale

Au cours de la dernière année, l'équipe du projet *Pastel* a développé un module de formation parentale pour accompagner les parents d'élèves prenant part au programme, en espérant que ce pont entre la famille et l'école puisse favoriser encore davantage l'adaptation du jeune et plus précisément, optimiser la réduction des symptômes d'anxiété de performance chez ce dernier. Il semble donc pertinent de soumettre l'ajout d'un volet parental au programme *Pastel* à une évaluation plus rigoureuse afin de vérifier si les retombées attendues sont observées empiriquement.

1.7 Problème

À la lumière de ces différents programmes, il est possible de constater que *Pastel* est le seul programme d'intervention ciblant l'anxiété de performance qui offre, jusqu'à maintenant, un volet parental. En effet, les interventions mises en œuvre pour réduire et/ou prévenir les symptômes d'anxiété de performance chez les élèves s'adressent spécifiquement aux élèves et ne ciblent pas, en complément, le milieu familial dans lequel ils évoluent. Sachant que les parents jouent un rôle important dans le développement de l'enfant (Piché *et al.*, 2008), ils constituent des acteurs potentiellement importants pour limiter les symptômes d'anxiété de performance de leur enfant ou du moins, pour atténuer leur progression. Il semble donc adéquat d'intégrer un volet parental dans une intervention offerte en milieu scolaire, notamment pour compléter un programme d'intervention visant à agir sur les symptômes d'anxiété de performance. En ce sens, le fait de proposer des outils adéquats non seulement aux élèves, mais également aux parents, pourrait outiller le milieu familial du jeune en vue de favoriser l'augmentation des facteurs de protection dans la vie de ce dernier. Effectivement, comme le parent peut jouer un rôle de transmetteur potentiel de l'anxiété de performance, notamment par l'entremise d'une perception de l'échec inadaptée, de l'utilisation de soutien conditionnel parental ou encore par la valorisation de perfectionnisme (voir chapitre 2), il est judicieux de lui proposer des outils adéquats. Les écrits scientifiques semblent donc motiver la volonté d'implication du parent en vue d'optimiser les retombées bénéfiques du programme.

De plus, la *Politique sur la réussite éducative* (2017) mise en place par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES] soulignait l'importance d'entretenir et de valoriser la relation entre les familles et les milieux éducatifs. Ainsi, l'ajout d'un volet parental pour compléter un programme d'intervention visant la réduction des symptômes d'anxiété de performance répondrait à cette vision du partenariat école-famille, d'autant plus que le manque de collaboration entre ces deux sphères de vie de l'élève semblait être un obstacle majeur aux programmes d'intervention concernant l'anxiété en milieu scolaire (McLoone et Rapee, 2012).

Ainsi, considérant le fait qu'il est important de développer des programmes d'intervention efficaces pour la réduction des symptômes d'anxiété de performance des jeunes (Ergene, 2003) et que l'implication du parent semble être une avenue pertinente pour améliorer l'efficacité de ces programmes (Turgeon et Gosselin, 2015), une évaluation de la pertinence d'un volet parental apparaît cruciale. Cette évaluation pourra mettre en lumière les éléments qui ont été favorables à l'atteinte des objectifs escomptés dans le but de bonifier l'intervention pour la rendre la plus

optimale possible. Ce faisant, ce projet répondra au manque de données pour juger de la valeur ajoutée d'un volet parental dans le but de réduire les symptômes d'anxiété de performance du jeune prenant part au programme *Pastel*.

1.7.1 Pertinence sociale

L'évaluation du volet parental est aussi susceptible de procurer des retombées sociales importantes. En particulier, advenant que les données soutiennent la pertinence du volet proposé, ce programme pourra être plus largement diffusé dans les milieux scolaires et procurer un outil accessible pour les parents. Ceci permettra de sensibiliser les intervenants scolaires au rôle des parents dans la lutte à l'anxiété de performance chez les jeunes tout en leur donnant un outil concret pour optimiser la collaboration avec les parents. Dans le même ordre d'idées, les résultats de ce mémoire permettront de mettre en lumière la pertinence et les conditions de mise en œuvre d'ateliers offerts aux parents pour venir compléter un programme d'intervention destiné aux adolescents.

1.7.2 Pertinence scientifique

Au Québec, les travaux portant sur des moyens de prévenir l'anxiété de performance sont plutôt récents, avec une augmentation constatée dans la dernière décennie (Dumont *et al.*, 2018). De plus, malgré le fait que les travaux sur le sujet n'aient été amorcés que récemment, l'intérêt pour ce sujet est devenu considérable auprès de la communauté scientifique québécoise. En ce sens, dans la littérature anglophone, bien que la conception de l'anxiété de performance ait beaucoup évolué depuis l'une de ses premières apparitions dans les écrits par l'entremise de l'étude de Sarason et Mandler (1952), les publications scientifiques sur le sujet ont également vu une hausse marquée (environ 31%) au cours de la dernière décennie (von der Embse *et al.*, 2018). Cet intérêt notoire et partagé par plusieurs pays souligne la pertinence de continuer à accroître les connaissances sur cette problématique ainsi que les interventions pour y remédier. À cet effet, des chercheurs tels que von der Embse et ses collègues (2013) ont souligné qu'il était primordial de soutenir l'implantation et la diffusion de recherches permettant l'avancement des connaissances ainsi que l'expertise concernant les outils possibles pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire.

Bien que cet ajout apparaît pertinent d'un point de vue théorique, son évaluation rigoureuse permettra d'obtenir l'heure juste. Selon les écrits publiés à propos de l'anxiété, une intervention impliquant les parents pourrait favoriser les retombées positives du programme en assurant une

diminution des facteurs de risque familiaux qui influencent les symptômes d'anxiété de performance du jeune (Haine-Schlagel et Walsh, 2015; Hui Yap *et al.*, 2014; Wei et Kendall, 2014). En effet, *Pastel* pourrait aider non seulement les élèves qui vivent une certaine détresse en lien avec les exigences scolaires et les contextes d'évaluation, mais aussi outiller les parents qui pourront ensuite les aider à leur tour. L'évaluation de la pertinence de ce programme réalisée dans le cadre du présent mémoire permettra de vérifier ces pistes. En ce sens, parmi les programmes qui intègrent une composante parentale, mais qui s'intéressent à la réduction des symptômes d'anxiété non spécifique, l'ajout d'une composante parentale semble avoir porté fruit (Houle et Bérubé, 2018; Lebowitz *et al.*, 2020; Shortt *et al.*, 2001). Toutefois, peu d'interventions en milieu scolaire intègrent un volet parental (Houle, 2017), et aucun programme destiné spécifiquement aux manifestations d'anxiété de performance n'a intégré une composante parentale pour en faire une évaluation. Alors, ce projet de recherche pourra également favoriser l'approfondissement des connaissances sur l'implication d'une telle composante dans les programmes d'intervention qui ciblent les symptômes d'anxiété de performance en contexte scolaire. De plus, ce projet de recherche permettra de mieux discerner les conditions optimales de mise en œuvre de modules de formation offerts aux parents et, ainsi, outiller les milieux scolaires intéressés à impliquer le volet familial dans de futures interventions en milieu scolaire.

Ainsi, l'exploration de la pertinence d'intégrer des modules de formation offerts aux parents dans le cadre de programmes d'intervention visant spécifiquement la réduction des symptômes d'anxiété de performance semble une avenue de choix. Cette recherche pourra également mettre en lumière les composantes utiles à intégrer dans la création de futurs programmes s'intéressant à cette problématique.

1.8 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est donc d'explorer la pertinence d'un volet parental pour les interventions en milieu scolaire visant la réduction des symptômes d'anxiété de performance des élèves. Pour ce faire, une évaluation des effets de la composante parentale développée dans le cadre du programme *Pastel* a été effectuée.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Puisque la distinction entre la notion de stress et celle d'anxiété semble parfois floue (Bluteau et Dumont, 2014; Cocullo, 2014), la nuance entre celles-ci ainsi que le concept d'anxiété de performance sera abordée selon l'approche de la psychopathologie développementale. Ensuite, le programme qui fera l'objet d'une évaluation dans le cadre de ce mémoire sera détaillé. Dès lors, les théories et approches en évaluation de programme seront décrites pour faire ressortir celle qui est la plus pertinente pour ce projet de recherche, c'est-à-dire la théorie du programme de Chen (2005).

2.1 La psychopathologie développementale

L'approche de la psychopathologie développementale fait de l'adaptation de l'humain son objet d'intérêt principal en considérant à la fois les forces et vulnérabilités de la personne, les caractéristiques de son environnement, et les interactions constantes entre ces composantes (Cicchetti, 2016). Tel qu'indiqué dans le chapitre un, l'émergence de symptômes liés à des difficultés de santé mentale s'explique par l'influence des facteurs de risque et de protection qui sont interreliés. Cette approche ne perçoit donc pas la santé mentale comme une problématique dont l'individu est le seul responsable, mais postule plutôt que les difficultés d'adaptation sont le fruit d'interactions constantes entre les caractéristiques propres au jeune, ses expériences antérieures et ses expériences actuelles, notamment face à des éléments stressants (Cicchetti, 2016). La mise en place d'une intervention visant à agir sur ces stressants, tout en faisant la promotion des facteurs de protection pour favoriser l'adaptation et la réduction des symptômes d'anxiété de performance du jeune semble donc une avenue très intéressante.

Dans ce mémoire, l'approche de la psychopathologie développementale sera adoptée comme levier de compréhension pour aborder l'anxiété de performance. Cette approche pourra mettre en lumière l'importance du soutien social dans l'adaptation des adolescents, et surtout dans la promotion de leur bien-être à l'école. Pour ce faire, il semble important de préciser la distinction entre certains concepts souvent confondus, notamment le stress et l'anxiété.

2.1.1 Le stress

La compréhension du concept de stress est en évolution depuis le début du 20^e siècle. Pour Lazarus et Folkman (1984), le concept de stress se définit selon une relation entre la demande de l'environnement et les ressources personnelles de l'individu (internes ou externes). Contrairement à Selye (1956), qui ne considère pas la spécificité des individus et des situations, Lazarus et Folkman (1984) prennent en compte la perception de l'individu puisque le niveau de stress produit par une situation peut varier pour chaque individu. Cette perception peut s'accroître selon les croyances qu'un individu porte envers ses aptitudes à affronter la situation jugée menaçante. En somme, l'influence de la perception subjective qu'une personne a de ses expériences, plus précisément de sa capacité à affronter des situations ultérieures, influence le niveau de stress vécu. Alors que le stress représente la réaction individuelle à un contexte particulier, par exemple face à une injonction réelle ou perçue de performance, d'autres aspects permettent d'avoir une compréhension plus globale de l'expérience vécue par un élève dans un tel contexte, dont l'anxiété.

2.1.2 L'anxiété

Considérée comme l'émotion principale qui résulte du stress, l'anxiété, tout comme le stress, n'est pas nécessairement pathologique : autrement dit, elle est, à la base, normale (Servant, 2007). En ce sens, il est normal de ressentir une certaine appréhension à l'approche d'une situation perçue comme étant menaçante. Toutefois, comme il est indiqué dans le chapitre un, elle devient anormale, voire pathologique lorsque l'anxiété est disproportionnée et affecte le fonctionnement global de l'individu (APA, 2015).

Plus précisément, selon Clark et Beck (2010), il existe cinq critères pour établir la distinction entre l'anxiété normale et celle qui est pathologique, soit; la présence de distorsions cognitives, une altération du fonctionnement, la manifestation de fausses alarmes, la persistance à travers le temps, ainsi que de l'hypersensibilité. Aussi nommées « pensées irrationnelles », les distorsions cognitives sont des raisonnements inexacts et erronés qui peuvent favoriser l'émergence de troubles mentaux et émotionnels (Robert *et al.*, 2018). En effet, selon le modèle émotivo-rationnel d'Ellis (1973), ces distorsions sont produites par des croyances irrationnelles qui déforment l'évaluation qu'un individu se fait de ses capacités. En ce qui concerne l'altération du fonctionnement, elle désigne le fait que l'anxiété de l'individu affecte son fonctionnement global puisqu'il a de la difficulté à effectuer les tâches habituelles de son quotidien. Le critère de persistance à travers le temps, quant à lui, renvoie à une intensification de l'anticipation et un

prolongement de la durée de celle-ci malgré les conditions dites normales dans lesquelles elle prend place. Par exemple, les auteurs soulignent le caractère anormal de vivre quotidiennement de l'anxiété à un niveau élevé pendant plusieurs années. Pour ce qui est des fausses alarmes, elles renvoient au fait de ressentir des émotions et des réactions intenses, voire des attaques de panique, en l'absence de menace. En terminant, l'hypersensibilité désigne le fait que la réaction d'anxiété se crée dans un plus grand nombre de situations et face à davantage d'éléments comparativement à une personne qui est moins anxieuse et ce, même si la menace est habituellement minime (Bluteau et Dumont, 2014). Ainsi, pour mieux expliquer le rapport entre l'anxiété et le stress, Servant (2007) décrit l'anxiété comme une émotion découlant du stress et qui s'en distingue par la persistance du sentiment de danger même lorsque la menace n'est plus là. Le stress représenterait, alors, une réponse à une situation ou à un danger plus précis.

2.1.3 L'anxiété de performance en contexte scolaire

Parmi les difficultés d'adaptation qui découlent de l'anxiété, on retrouve notamment l'anxiété de performance. Les premiers travaux sur ce type d'anxiété datent de plusieurs décennies dans la littérature sous l'indicatif clinique *test anxiety* (p. ex. Liebert et Morris, 1967). Toutefois, comme discuté dans le premier chapitre, on observe une augmentation marquée du nombre de recherches concernant cette problématique au cours de la dernière décennie (von der Embse *et al.*, 2018). Dès lors, on remarque de nombreux ajustements en ce qui concerne la conceptualisation de l'anxiété de performance, ce qui souligne l'importance d'en effectuer un court survol.

2.1.3.1 Un trait de personnalité spécifique à certaines situations

Dans le même ordre d'idées que Lazarus et Folkman (1984) dans leur conceptualisation du stress comme émergeant d'un processus bidirectionnel entre l'individu et son environnement, Spielberger (1966) met en lumière une distinction entre certaines réactions associées aux évaluations. En effet, selon cet auteur, il y aurait une différence entre l'interprétation subjective qu'un individu se fait de l'évaluation comme étant menaçante, et l'état émotionnel qui découle des situations d'évaluation. D'une part, il y aurait alors l'état émotionnel d'anxiété (*S-Anxiety*) et, de l'autre côté, il y a le trait d'anxiété (*T-Anxiety*) (Spielberger et Vagg, 1995). L'état émotionnel d'anxiété (*S-Anxiety*) est associé aux réactions physiologiques et cognitives (p.ex. être tendu, nerveux, et inquiet) activées par le système nerveux autonome, et dont l'intensité varie selon le niveau de menace que perçoit l'individu dans la situation d'évaluation (Spielberger et Vagg, 1995). Le degré de menace perçu par l'élève peut être influencé par divers facteurs, notamment le type

de questions à l'examen, ses aptitudes dans la matière évaluée, et son niveau de préparation à l'évaluation (Spielberger et Vagg, 1995). En ce qui concerne la réaction découlant du trait d'anxiété (*T-Anxiety*), elle fait référence aux prédispositions relativement stables dans le temps qu'un élève peut avoir face aux événements stressants (Spielberger et Vagg, 1995). De la sorte, un élève qui présente un trait d'anxiété sera plus susceptible de vivre différents symptômes anxieux en contexte d'évaluation. C'est pourquoi, selon Spielberger et ses collègues (1980), les élèves qui vivent de l'anxiété de performance en contexte d'évaluation ont tendance à présenter un trait d'anxiété qui les prédispose à percevoir les examens comme étant plus menaçants, en comparaison aux élèves qui présentent un trait d'anxiété moins prononcé. Spielberger et ses collègues (1978) parlent alors d'un trait d'anxiété spécifique à certaines situations pour désigner l'anxiété de performance en contexte d'évaluation.

2.1.3.2 Un niveau modéré pour mieux performer

Il est à noter, toutefois, qu'un niveau d'anxiété adéquat pourrait favoriser une meilleure performance à une tâche donnée (Raufelder *et al.*, 2015). En effet, la relation entre la performance à une tâche scolaire et l'anxiété de performance vécue par l'élève suivrait une courbe curvilinéaire, ce qui présume qu'un niveau d'anxiété trop bas ou trop élevé serait nocif pour la performance d'un individu (Plante *et al.*, 2022). Si l'élève ne ressent pas d'anxiété devant la tâche, il ne sera pas assez éveillé et vigilant pour l'affronter. Par exemple, un élève qui n'est pas suffisamment vigilant pourrait répondre trop rapidement aux questions lors d'un examen et ne prendrait pas la peine de bien lire ce qui est demandé. Dans la situation contraire, un élève qui ressent trop d'anxiété dirigera son attention vers ses pensées irrationnelles et son corps sera monopolisé par les pensées irrationnelles en réaction à la situation menaçante perçue. Par conséquent, un niveau d'anxiété modéré permettrait à l'élève d'être assez vigilant sans pour autant que son corps et ses pensées ne soient dirigés que sur des scénarios menaçants qui n'auront pas nécessairement lieu (Raufelder *et al.*, 2015).

2.1.3.3 Les manifestations de l'anxiété de performance

Dans une perspective plus générale, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'anxiété de performance constitue une réponse anxieuse ayant lieu dans un contexte d'évaluation des connaissances, des compétences et des habiletés d'une personne (Dumont *et al.*, 2015; Jutras et Bergheul, 2020). Tel que mentionné au chapitre précédent, cette difficulté d'adaptation se manifeste sous diverses formes chez l'élève qui en ressent les symptômes, notamment au niveau cognitif, physiologique, et comportemental (Soucisse et Heins, 2021; Zeidner et Mattew, 2005).

En ce qui concerne la composante cognitive de l'anxiété de performance, Cassidy et Finch (2015) soulignent qu'en contexte d'évaluation, les élèves affectés peuvent vivre de la détresse générée par des pensées inquiétantes et récurrentes. Plus précisément, les personnes présentant un haut taux d'anxiété de performance ont tendance à réagir avec de la rumination et une évaluation de soi négative dans des contextes d'évaluation, ce qui ne leur permet pas de diriger une proportion adéquate d'attention pour réaliser la tâche qui est demandée (Bouffard *et al.*, 2015). Les inquiétudes qui sont à la source de ces ruminations peuvent se traduire par une peur d'être jugé négativement par autrui ou encore une crainte de peut-être vivre un échec (Soucisse et Heins, 2021). Pour ce qui est de la composante physiologique, l'anxiété de performance peut se manifester chez l'élève sous la forme d'une accélération du rythme cardiaque et/ou de la respiration ainsi que par des maux de ventre, pour n'en nommer que quelques-uns (Soucisse et Heins, 2021). Pour terminer, la composante comportementale de l'anxiété de performance fait référence aux actions que l'élève entreprend pour composer avec l'anxiété ressentie (Soucisse et Heins, 2021). Au sein de cette composante, il est possible de noter le comportement d'évitement qui se traduit par le fait d'éviter de faire face au stresser ou encore de s'échapper de la situation en question (von der Embse *et al.*, 2018).

À la lumière de ces informations, il est possible de constater que l'anxiété de performance est une problématique qui peut générer une grande détresse chez l'élève, ce qui affecte grandement le bien-être à l'école de ce dernier. Il est donc important de dresser un portrait des principaux facteurs susceptibles d'influencer l'émergence de cette difficulté.

2.1.4 La trajectoire développementale

Tel qu'indiqué précédemment, l'approche dimensionnelle de la psychopathologie considère les problèmes de santé mentale selon un continuum d'intensité allant de faible à élevé (Feys, 2021). Les difficultés d'adaptation telles que les symptômes d'anxiété de performance ne visent donc pas à catégoriser l'individu, mais plutôt à mieux comprendre les besoins spécifiques de chacun, en fonction de l'intensité des difficultés manifestées.

De plus, comme le postule l'approche de la psychopathologie développementale, l'individu évolue selon une trajectoire qui lui est propre et la probabilité que des difficultés se manifestent est influencée par des facteurs de risque et des facteurs de protection (Cicchetti, 2016). En ce sens, ces facteurs psychologiques, biologiques, sociaux ou environnementaux s'interinfluencent durant tout le processus de développement de l'individu et vont favoriser l'émergence ou non de

problèmes d'adaptation tels que des symptômes plus ou moins sévères d'anxiété de performance (Letarte et Lapalme, 2018). Selon Dumas (2013) : « plus les facteurs de risque sont nombreux et moins ils sont atténués par des facteurs de protection, plus la probabilité est forte qu'un trouble se développe et, une fois établi, se prolonge malgré une intervention » (p.41).

2.1.5 Les facteurs de risque et les facteurs de protection

Les facteurs de risque sont des caractéristiques qui augmentent la probabilité qu'un problème d'adaptation apparaisse (Vitaro, 2000). Ceux-ci peuvent être de nature biologique, environnementale, sociale ou familiale. En effet, l'environnement dans lequel le jeune évolue, qu'il soit familial ou social, ainsi que certaines caractéristiques personnelles, qu'elles soient psychologiques ou biologiques, peut venir augmenter la probabilité d'apparition de symptômes d'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018). À l'inverse, l'adaptation du jeune est favorisée lorsque les facteurs de protection viennent atténuer l'influence néfaste des facteurs de risque (Letarte et Lapalme, 2018). En d'autres termes, si les facteurs de protection viennent contrebalancer les facteurs de risque, la probabilité que l'élève développe des symptômes d'anxiété de performance est réduite, voire minimisée. Dans cette section, les facteurs de risque et les facteurs de protection spécifiques à l'anxiété de performance seront ici abordés.

2.1.5.1 Les facteurs personnels

Les traits de personnalité. Certains traits de personnalité peuvent influencer l'apparition de difficultés liées à l'anxiété de performance. Étant grandement associé à l'anxiété (Friedman, 2019), le trait de névrosisme constitue un facteur de risque de l'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018). Le névrosisme représente la tendance à ressentir des affects négatifs tels que la peur, la préoccupation, l'anxiété et/ou la culpabilité (Friedman, 2019). Ce trait de personnalité rend l'élève plus susceptible de vivre de la détresse psychologique puisqu'il a de la difficulté à faire face au stress et tend à réagir avec des pensées irrationnelles (Friedman, 2019). De plus, comme souligné précédemment, un élève qui présente un trait d'anxiété (*T-Anxiety*) sera plus enclin à vivre des manifestations d'anxiété en contexte d'évaluation en raison des prédispositions relativement stables dans le temps que ce trait génère (Spielberger et Vagg, 1995).

Sachant que le névrosisme peut favoriser l'apparition de symptômes d'anxiété de performance, un autre trait peut, au contraire, venir atténuer sa probabilité d'apparition. C'est le cas des individus ayant une personnalité consciencieuse (von der Embse *et al.*, 2018). Une personne consciencieuse a tendance à être organisée et efficace dans la mesure où elle se prépare à

l'avance en vue de la tâche qui lui est demandée. En effet, le trait de personnalité consciencieux est associé à des variables personnelles qui viennent outiller la personne pour mieux affronter les évaluations. Plus précisément, l'élève consciencieux sera plus susceptible de présenter une plus grande motivation intrinsèque ainsi qu'un sentiment d'auto-efficacité plus optimal (Mount et Barrick, 1995). Étant mieux outillé pour faire face à la situation d'évaluation, l'élève aura moins de risques de développer des symptômes d'anxiété de performance.

Le sentiment d'auto-efficacité scolaire. D'autre part, selon la théorie du sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1986), la perception qu'une personne entretient à propos de sa capacité à faire face à une situation déclenche certaines émotions. Si l'évaluation de ses capacités est négative, l'élève peut vivre du découragement face à la tâche demandée ou même ressentir de l'anxiété (Bouffard *et al.*, 2015). En d'autres termes, la perception entretenue par l'élève à propos de ses compétences à effectuer un examen semble influencer le niveau d'anxiété ressenti. En ce sens, une étude de Serl Kirk et ses collègues (2011) soulève que la perception entretenue par l'élève à propos de ses compétences représente l'un des plus importants prédicteurs de l'anxiété de performance. Une quête de perfection accompagnée d'une crainte de l'échec aurait à son tour des effets négatifs sur la perception des compétences scolaires de l'élève (Bouffard *et al.*, 2015). Selon une étude de Ali (2016), l'impact du sentiment d'auto-efficacité académique sur les symptômes d'anxiété de performance serait médié par l'estime de soi qu'un élève ressent. En effet, un élève ayant une faible estime de soi a davantage de probabilités de manifester de l'anxiété de performance (Dan *et al.*, 2014). Selon von der Embse et ses collègues (2018), l'estime de soi renvoie au jugement qu'une personne a de ses réussites et de ses échecs passés selon les résultats escomptés.

À l'inverse, une évaluation positive de ses capacités à faire face à une situation d'examen peut agir à titre de facteur de protection pour limiter l'anxiété de performance (Raufelder et Ringeisen, 2016; Shelkirk *et al.*, 2011). En effet, devant une situation d'évaluation, le sentiment de conviction entretenu par l'élève à propos de sa capacité à bien performer lui permet d'accorder plus d'attention à l'examen qu'il doit effectuer, ce qui peut réduire les chances de développer des symptômes d'anxiété de performance (Raufelder et Ringeisen, 2016). De son côté, l'estime de soi positive peut venir protéger la santé mentale et physique du jeune contre les effets néfastes du stress. En effet, elle est associée à l'utilisation active de stratégies pour faire face à divers obstacles, est associée à une motivation accrue et à de meilleures performances scolaires (Dumont *et al.*, 2003).

Le perfectionnisme et la motivation. De façon globale, le perfectionnisme consiste en des standards de performance très élevés jumelés avec une tendance à utiliser un jugement critique excessif face aux réalisations (Frost *et al.*, 1990). En d'autres termes, le perfectionnisme se caractérise par la perception que nos performances sont en adéquation avec notre valeur personnelle ainsi que par la présence d'un manque de satisfaction lors de réussites et/ou de la honte en cas d'échec (Hewitt et Flett, 2007). Découlant d'un style de personnalité névrotique (Hewitt et Flett, 2007), le perfectionnisme contribuerait au développement de problèmes de santé mentale, notamment liés à l'anxiété (Egan *et al.*, 2011).

Parmi les définitions du perfectionnisme proposées dans la littérature scientifique, un élément semble faire l'unanimité auprès des chercheurs; l'aspect multidimensionnel de ce construit (Rice *et al.*, 2007). En effet, selon le modèle du perfectionnisme multidimensionnel de Hewitt et Flett (1991), ce trait de personnalité grandement « valorisé socialement » (Weiner *et al.*, 2017, p.157) se séparerait en trois sous-dimensions; le perfectionnisme orienté vers soi, le perfectionnisme socialement prescrit, et le perfectionnisme orienté vers les autres. Le perfectionnisme orienté vers soi est lié à la volonté qu'une personne a d'être parfaite ainsi qu'à des pensées irrationnelles. Le perfectionnisme socialement prescrit, quant à lui, renvoie au fait qu'une personne perçoit une pression de son environnement social qu'elle croit comme étant très exigeant, ce qui peut amener des pensées irrationnelles et des comportements mésadaptés dans le but d'atteindre des standards excessivement élevés pour obtenir l'approbation des autres (Curran et Hill, 2019; Currant, 2020). Pour ce qui est du perfectionnisme orienté vers les autres, il désigne des croyances et des exigences qu'une personne a face aux habiletés et aux compétences d'une autre personne (Hewitt et Flett, 1991). Toutefois, de nombreuses études se sont intéressées plus spécifiquement au perfectionnisme orienté vers soi et au perfectionnisme socialement prescrit, en raison des difficultés de santé mentale qui semblent être davantage liées au perfectionnisme socialement prescrit (Curran, 2020; Limburg *et al.*, 2017). À cet effet, le perfectionnisme de type socialement prescrit augmente le risque de développer des symptômes d'anxiété de performance (Mills et Blankstein, 2000; Stoeber *et al.*, 2009).

Au niveau scolaire, le perfectionnisme socialement prescrit est associé à un recours à la motivation extrinsèque, soit une forme motivationnelle moins durable (Stoeber *et al.*, 2009). Une motivation extrinsèque désigne le fait d'agir sous l'influence de sources externes à soi (Cheng, 2019). Une source de motivation extrinsèque peut être, par exemple, un parent qui félicite son enfant seulement lorsqu'il obtient d'excellents résultats à l'école. Le jeune pourrait alors ressentir

un besoin d'atteindre de bons résultats à l'école pour obtenir la reconnaissance de son parent (Corpus et Good, 2021). Ainsi, il est plus probable qu'un élève motivé par des demandes extrinsèques pour étudier ressent des symptômes d'anxiété de performance durant les situations d'évaluation (von der Embse *et al.*, 2018 ; Stoeber *et al.*, 2009). En effet, malgré le fait que les symptômes d'anxiété de performance soient souvent liés à une évaluation de ses propres capacités à affronter la tâche perçue comme menaçante, la motivation extrinsèque peut augmenter les manifestations de symptômes d'anxiété de performance lorsque l'individu est motivé par le fait qu'il perçoit avoir besoin de performer pour répondre aux exigences de son environnement. À l'inverse, un élève motivé par des facteurs intrinsèques, c'est-à-dire qui agit selon ses intérêts personnels et ses valeurs, a moins de risque de manifester des symptômes d'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018).

Les buts de réalisation. Selon le modèle hiérarchique 2 x 2 des buts de réalisation (Elliot et McGregor, 2001), il existe des buts de maîtrise et des buts de performance. Les buts de maîtrise renvoient au désir de développer des compétences alors que les buts de performance, quant à eux, renvoient au désir de démontrer ses compétences par rapport aux autres (Elliot et McGregor, 2001). Chacun de ces types de buts est subdivisé en deux sous-catégories, c'est-à-dire une sous-catégorie associée à l'évitement et une sous-catégorie associée à l'approche. En d'autres termes, les buts de maîtrise se divisent en ceux d'approche de la maîtrise et ceux d'évitement de la maîtrise, tout comme les buts de performance, qui se déclinent en approche de la performance et en évitement de la performance. Chaque but d'évitement, que ce soit pour les buts de maîtrise ou les buts de performance, est associé à une augmentation de la probabilité d'apparition de symptômes d'anxiété de performance puisqu'il pousse l'élève à éviter les situations d'évaluation (von der Embse *et al.*, 2018). Du même coup, ces élèves évitent de développer des compétences et des stratégies adaptées pour faire face à la situation anxiogène. Les buts d'évitement de la maîtrise désignent la volonté d'éviter d'être incompetent durant une tâche tandis que les buts d'évitement de la performance sont associés à la volonté d'éviter de performer moins bien qu'un individu ou un groupe de référence (Murayama et Elliot, 2012). Basée sur des buts de réalisation qui sont liés à la volonté d'éviter quelque chose, les inquiétudes liées à l'échec sont des manifestations cognitives fréquentes chez les élèves qui vivent des manifestations d'anxiété de performance (Elliot et Thrash, 2004; Putwain, 2008; Zeidner, 1998). Concrètement, qu'est-ce que la peur de l'échec? Par exemple, un élève pourrait vouloir réussir à tout prix un examen par peur des conséquences qu'un échec pourrait amener, ce qui présume une nécessité de vouloir éviter l'échec plutôt que la volonté d'apprendre. De plus, il est important de comprendre que ce n'est

pas tant l'échec en soi qui fait peur à l'élève, mais plutôt les affects négatifs qui en découlent, notamment le sentiment de honte ou de ne pas se sentir assez compétent (Curran et al., 2020).

Sachant que les buts d'évitement, qu'ils soient de maîtrise ou de performance, viennent favoriser l'apparition de symptômes d'anxiété de performance, les buts d'approche, que ce soit de maîtrise ou de performance, quant à eux, viennent diminuer la probabilité d'apparition de cette difficulté d'adaptation (von der Embse *et al.*, 2018). Les buts d'approche de la maîtrise désignent le souhait d'acquérir des compétences lors d'une tâche tandis que les buts d'approche de la performance renvoient au fait d'essayer de bien faire par rapport aux autres (Murayama et Elliot, 2012). Ces types de buts semblent prémunir l'élève face à l'apparition de symptômes d'anxiété de performance en le poussant à utiliser davantage de stratégies pour faire face à la situation d'évaluation (von der Embse *et al.*, 2018).

2.1.5.2 Les facteurs scolaires

Les pratiques pédagogiques et les évaluations. Selon Putwain et Best (2011), certaines pratiques pédagogiques peuvent entraîner une augmentation des symptômes d'anxiété de performance chez les élèves. Par exemple, lorsque les enseignants menacent d'utiliser des examens pour réprimander des comportements non désirés, lorsqu'ils préparent les élèves en leur indiquant de faire de leur mieux parce que les examens sont importants, lorsqu'ils avertissent qu'il faut faire vite pour terminer dans les temps ou en soulignant qu'en cas d'échec, il y aura des conséquences (Putwain et Best, 2011; Putwain et von der Embse, 2018), les enseignants peuvent générer de l'anxiété chez leurs élèves. En d'autres termes, les enseignants qui ont recours aux appels à la peur comme stratégie motivationnelle et qui utilisent comme menace la perte d'un gain favorable risquent d'augmenter le niveau d'anxiété de performance chez leurs élèves (Putwain et Symes, 2012).

Devant des examens standardisés, certains élèves peuvent ressentir de la pression ainsi qu'un haut degré d'anxiété. Selon Mulvenon et ses collègues (2005), cette émotion est influencée par la pression négative que l'élève perçoit du climat scolaire dans lequel il évolue. En effet, selon une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2021) effectuée auprès d'élèves de 10 et 15 ans, les élèves qui percevaient le climat de leur école comme étant compétitif présentaient un haut niveau d'anxiété de performance et ce, peu importe l'âge. De plus, l'ambiance dans laquelle se déroulent les examens ainsi que les types d'évaluation semblent influencer le niveau d'anxiété que peut ressentir l'élève. En effet, une situation

d'évaluation qui évoque la peur d'avoir une rétroaction négative serait associée à des affects négatifs (Selkirk *et al.*, 2011). Plus précisément, les examens ayant des enjeux élevés sont plus susceptibles de produire un haut taux d'anxiété de performance en comparaison aux évaluations formatives réalisées en classe (Segool *et al.*, 2013).

En 2018, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publiait un rapport sur l'état et les besoins en éducation en lien avec l'évaluation des apprentissages. Il y indiquait que l'évaluation était « souvent réduite aux examens et confondue avec la notation » et qu'elle « suscitait la méfiance, voire l'anxiété » (CSE, 2018, p.12). Deux types d'évaluations y sont présentés : l'évaluation critériée et l'évaluation normative. L'évaluation critériée désigne un mode d'évaluation où la performance de l'élève est établie selon ses objectifs personnels en guise de critère de réussite alors que l'évaluation normative prend en compte la performance de l'élève en le comparant aux gens du groupe de référence (Legendre, 2005). Donc, contrairement à l'évaluation critériée, l'évaluation normative présume que la qualité des apprentissages de l'élève dépendra de la performance des autres élèves de la classe à un même test. Ainsi, le recours aux évaluations normatives pour rendre compte des apprentissages de l'élève semble contribuer à l'émergence de symptômes d'anxiété de performance (CESH, 2017).

À l'inverse, l'enseignant peut mettre en place différentes formes d'évaluations formatives pour diminuer les probabilités d'anxiété de performance chez ses élèves (Supon, 2004). Ces pratiques informelles permettent à l'élève d'être mieux préparé face aux diverses formes d'évaluation possibles et constitueraient pour l'enseignant une manière de mieux connaître les forces et les faiblesses de ses élèves (OCDE, 2021). Aussi, à travers l'évaluation formative, l'enseignant peut apporter une rétroaction claire et positive sur la performance de l'élève (Supon, 2004). En effet, tout comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation (2018), l'évaluation formative permet de « retourner de l'information utile aux étudiants, mais également [de] favoriser chez eux le développement de compétences d'autorégulation [...] » (p.6).

Le climat scolaire. En ce qui concerne le climat scolaire, l'OCDE (2021) indiquait que la présence de soutien émotionnel et social ainsi que de stratégies adéquates proposées aux élèves pour mieux gérer l'anxiété que les examens peuvent occasionner permettent de contrebalancer l'environnement exigeant et compétitif du milieu. En effet, l'élève pourrait se sentir moins surchargé par la situation d'évaluation et mieux préparé pour y faire face. Dès lors, les chances qu'il développe des symptômes d'anxiété de performance sont réduites (OCDE, 2021).

2.1.5.3 Les facteurs familiaux

La perception de l'échec. Tout d'abord, comme expliquée précédemment, pour certains auteurs, une caractéristique centrale de l'anxiété de performance est la peur d'échouer (Putwain, 2008; Zeidner, 1998). En effet, ces inquiétudes basées sur la sous-catégorie « évitement » des buts de réalisation semblent assez fréquentes chez l'élève qui ressent de l'anxiété de performance. Selon une étude corrélationnelle de Elliot et Thrash (2004) effectuée auprès de parents (138 mères et 128 pères) ainsi que leur enfant (49 garçons et 96 filles), la peur de l'échec du parent prédisait positivement cette croyance chez leur enfant. Ce résultat significatif présume donc d'une transmission intergénérationnelle de cette crainte d'échouer. En ce sens, les parents qui entretiennent des croyances négatives liées à l'échec tendent à manifester des patrons de comportements, d'affects et de cognitions au sujet des erreurs et des échecs de leurs enfants qui vont présumer que ces défaites doivent être évitées le plus possible (Elliot et Thrash, 2004). Cependant, le fait d'exposer le jeune pendant de nombreuses années à un environnement qui véhicule l'idée que l'erreur engendre des conséquences négatives contribue au développement d'un perfectionnisme néfaste chez le jeune et du même coup, au développement de symptômes d'anxiété de performance (Flett *et al.*, 2002).

À l'inverse, un environnement familial dans lequel les parents soutiennent l'enfant lorsqu'il commet des erreurs lui permet de se sentir moins vulnérable en contexte d'évaluation puisque l'échec est perçu comme une issue possible. Ce faisant, cette perception de l'échec promue par l'environnement familial permet à l'élève de se sentir mieux équipé lors des situations d'évaluation. Du même coup, il sera moins probable qu'il développe des difficultés en lien avec l'anxiété de performance (OCDE, 2021).

Le perfectionnisme familial. Tel qu'indiqué dans les facteurs de risque personnels, le type de perfectionnisme que vit le jeune peut influencer l'émergence de symptômes d'anxiété de performance. Pour de nombreux chercheurs, le perfectionnisme se développe chez l'enfant à partir de ses expériences passées et plus précisément, de ses interactions avec ses parents (Curran *et al.*, 2020; Hewitt *et al.*, 2017). En ce sens, le perfectionnisme émerge comme un mécanisme d'adaptation dont le parent se sert pour socialiser avec son enfant et répondre aux besoins de ce dernier (Hewitt *et al.*, 2017). Parmi ces stratégies de socialisation, on peut noter le soutien conditionnel parental (Curran *et al.*, 2020), qui sera présenté un peu plus loin dans la section. Donc, il est possible que le jeune veuille reproduire les manifestations du perfectionnisme

de son parent puisqu'il a l'impression que le perfectionnisme est désirable, et que les exigences qui en découlent sont atteignables (Flett *et al.*, 2002).

À ce sujet, selon Flett et ses collaborateurs (2002), il existe différents modèles développementaux du perfectionnisme, notamment le modèle des attentes sociales, le modèle de la réaction sociale, le modèle de l'apprentissage social, et le modèle de l'éducation parentale anxieuse. Selon le modèle des attentes sociales (Flett *et al.*, 2002), le perfectionnisme se forme dès l'enfance par le développement d'une estime de soi liée à la réussite, mais dirigée par l'approbation parentale face à sa performance. Plus précisément, devant cette quête d'approbation, l'enfant peut se sentir impuissant s'il ne parvient pas à atteindre les exigences fixées par ses parents. Le perfectionnisme prendrait alors racine dans le but de protéger l'enfant des émotions négatives que la perception d'avoir déçu ses parents peut provoquer (Finn et Guay, 2013). En d'autres termes, par peur de décevoir ses parents, l'enfant peut intérioriser la perception qu'il se fait des attentes de son parent et se fixe des attentes personnelles cohérentes avec cette perception intériorisée dans le but de pouvoir répondre aux standards parentaux.

En ce qui concerne le modèle de la réaction sociale (Flett *et al.*, 2002), il est possible de voir émerger un certain niveau de perfectionnisme chez l'enfant en réaction à l'environnement familial défavorable dans lequel il se trouve. Plus précisément, l'utilisation de pratiques parentales telles que le contrôle psychologique (Hutchinson et Yates, 2008) ou encore la menace de retrait d'affection peuvent favoriser le développement de perfectionnisme chez l'enfant. En réaction à cet environnement, l'enfant serait plus préoccupé par la crainte de commettre des erreurs que les enfants dont les parents utilisent une approche bienveillante valorisant les efforts (Kenney-Benson et Pomerantz, 2005). Conséquemment à cette peur de l'échec, l'élève pourrait ressentir de la honte et de la culpabilité par crainte de ne pas être à la hauteur des standards fixés par ses parents (Flett *et al.*, 2002).

Selon le modèle de l'apprentissage social (Flett *et al.*, 2002), le développement de caractéristiques perfectionnistes chez l'élève peut être influencé par une volonté d'imitation de ce dernier. En d'autres termes, un enfant dont le parent présente des comportements perfectionnistes peut tenter de reproduire les actions de ce dernier, sans nécessairement en avoir conscience (Finn et Guay, 2013). Pour terminer, le modèle de l'éducation parentale anxieuse (Flett *et al.*, 2002) souligne qu'en réaction aux inquiétudes exprimées par le parent et intériorisées par la suite, il est possible que l'enfant développe des pensées perfectionnistes en lien avec le discours anxieux

véhiculé par le parent. À la lecture de ces éléments, il est possible de soulever l'influence possible de la cellule familiale dans la transmission du perfectionnisme (Flett *et al.*, 2002).

Le type de soutien perçu. Le soutien conditionnel parental désigne le fait d'offrir son soutien à son enfant uniquement s'il atteint les standards que nous avons fixés à son égard (Assor *et al.*, 2004). En ce sens, un parent qui exerce un soutien conditionnel va offrir plus d'affection à son enfant lorsque ce dernier fait ce qui est attendu et sera moins affectueux lorsque son enfant ne se comporte pas selon ses désirs. En conséquence, le jeune va intérioriser les contraintes du parent et va se sentir coupable lorsque son comportement ne répond pas aux attentes de ce dernier (Curran et William, 2017). Ainsi, sa valeur, ou plus précisément son sentiment de compétence, dépendra de sa capacité à atteindre les standards fixés par autrui, dont ses parents (Bouffard *et al.*, 2015). En contexte d'évaluation, le jeune peut donc vivre de l'anxiété de performance par peur de ne pas atteindre ces standards et du même coup, perdre l'affection ainsi que le soutien de son parent. À l'inverse du soutien conditionnel, le soutien inconditionnel parental renvoie à des parents qui offrent de l'affection à son enfant indépendamment des actions qu'il effectue, et ce, peu importe si l'enfant répond aux attentes ou non (Bouffard *et al.*, 2015). Plus précisément, les jeunes qui reçoivent un soutien inconditionnel de la part de leurs parents se sentiront valorisés et aimés pour ce qu'ils sont réellement plutôt qu'en termes de capacité à atteindre les exigences qui leur sont demandées.

Au point de vue du soutien parental, il est également important de considérer le type d'éloge (*praise*) qu'un parent offre à son enfant. En effet, comme le soulignent Corpus et Good (2021), certains éloges provenant du parent peuvent venir diminuer la motivation intrinsèque de l'enfant, élément important dans le développement et le maintien de l'anxiété de performance de l'élève (von der Embse *et al.*, 2018). En ce sens, lorsque le parent donne des éloges à son enfant sur des caractéristiques personnelles incontrôlables et plutôt stables dans le temps (p.ex. « tu es tellement intelligent! »), le jeune aura tendance à développer des types des motivations mal adaptés ainsi que des buts de réalisation (maîtrise ou performance) associé à l'évitement (Corpus et Good, 2021). De la sorte, l'élève peut associer ses réussites au fait qu'il soit intelligent, et ses erreurs au fait qu'il soit stupide. Ainsi, comme il est indiqué dans les facteurs de risque personnels, un élève qui présente une motivation extrinsèque et des buts d'évitement en vue de réaliser une tâche aura tendance à vivre davantage d'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018).

À l'inverse, le type d'éloge (*praise*) qu'un parent offre à son enfant peut également contribuer à augmenter la motivation intrinsèque de celui-ci, facteur de protection personnel important pour limiter la problématique de l'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018). Tout comme le souligne l'étude de Corpus et Good (2021), la motivation intrinsèque de l'élève est favorisée lorsque le parent félicite son enfant selon les modalités suivantes : (1) une conception contrôlable du succès (p.ex. « tu as fait du bon travail dans ce projet! »), (2) une promotion de l'autonomie est mise de l'avant en diminuant l'impact des perceptions externes (p.ex. « tu avais l'air de bien aimer faire une recherche sur ce sujet! »), (3) le sentiment de compétence du jeune est préconisé (p.ex. « wow, tu es vraiment rendu bon pour conjuguer tes verbes! »), et (4) lorsque les éloges regroupent des éléments concrets en lien avec la qualité de la performance (p.ex. « wow! Tu as assemblé tous ces morceaux pour faire un robot qui bouge! »). En d'autres termes, il est favorable que les éloges donnés à son enfant fassent référence au processus parcouru. Toutefois, faisant également partie des éloges de type *processus*, les encouragements liés aux efforts effectués par l'élève diminuent les chances de ressentir de la pression de la part du parent (Putwain *et al.*, 2009). En ce sens, selon Kenney-Benson et Pomerantz (2005), les parents qui valorisent les efforts plutôt que les résultats auront tendance à moins craindre de commettre des erreurs, et d'avoir davantage confiance en leur compétence durant la tâche, ce qui peut atténuer les symptômes d'anxiété de performance (OCDE, 2021; Raufelder et Ringeisen, 2016).

Ainsi, un environnement familial où l'échec est perçu comme un moyen d'apprendre, et dans lequel les parents soutiennent l'enfant indépendamment des résultats qu'il obtient, peut agir à titre de facteur de protection pour atténuer les manifestations de l'anxiété de performance. Dans cette optique, des interventions peuvent être mises en œuvre pour réduire l'influence des facteurs de risque, notamment le programme *Pastel* (Yale-Soulière *et al.*, 2021b).

2.2 Le programme *Pastel*

À la lumière de ces informations, et de celles qui ont été présentées dans le chapitre précédent, les symptômes d'anxiété de performance vécus par l'élève sont influencés par divers facteurs tant personnels qu'environnementaux. Puisque le présent projet s'intéresse à explorer la plus-value d'intégrer une nouvelle composante parentale au programme d'intervention *Pastel*, il est important de considérer certains de ces facteurs dans l'évaluation de sa mise en œuvre. En effet, dans le but de vérifier si l'efficacité du programme est optimisée par cet ajout, il nous est nécessaire d'effectuer un bref survol des bases de ce programme pour en comprendre les composantes utiles à l'évaluation (voir Annexe B pour consulter le modèle de changement du volet parental).

2.2.1 Fondements théoriques du programme

Malgré le manque de recherches en lien avec les programmes d'intervention pour agir sur les symptômes d'anxiété de performance (Ergene, 2003), les études soulignent l'importance de combiner deux approches pour agir efficacement sur cette problématique (von der Embse *et al.*, 2013). Pour optimiser les effets escomptés, le programme *Pastel* recourt donc à deux fondements théoriques complémentaires, soit l'approche cognitive et comportementale ainsi que le développement d'habiletés. D'une part, l'approche cognitive et comportementale se développe à travers le questionnement des pensées mésadaptées et l'exposition graduelle aux déclencheurs des symptômes d'anxiété de performance. De son côté, les fondements théoriques concernant le développement d'habiletés se manifestent dans le programme *Pastel* à travers les apprentissages de stratégies d'étude proposées à l'élève.

2.2.1.1 L'approche cognitive et comportementale

L'approche cognitive et comportementale est reconnue comme l'une des approches les plus efficaces pour intervenir sur les problématiques propres à l'enfance, notamment dans le traitement des troubles anxieux (Chaloult *et al.*, 2008; Turgeon et Parent, 2012;). Étant une approche qui évolue constamment, différentes « *vagues* » sont venues forger la version actuelle de celle-ci. Cette approche considère les comportements du jeune comme étant le résultat d'interactions entre ses caractéristiques et son environnement, qu'il soit familial, social ou culturel (Turgeon et Parent, 2012). Elle mise donc son intervention sur la modification des comportements et des cognitions de l'individu ciblé tout en lui permettant de jouer un rôle actif dans le changement qu'il est motivé à faire. Selon Brown et ses collègues (2010), les approches cognitives et comportementales constituent une avenue de choix pour intervenir auprès d'élèves aux prises avec des difficultés liées à l'anxiété de performance. En effet, ces approches semblent contribuer à la réussite scolaire des élèves. D'une part, l'aspect cognitif de l'approche permet d'agir directement sur les cognitions biaisées de l'élève par l'intermédiaire d'une identification des pensées inadaptées et la restructuration de celles-ci. De l'autre côté, la composante comportementale permet d'agir sur les réactions physiologiques de l'anxiété de performance en mettant en place des stratégies pour favoriser l'exposition aux éléments somatiques perturbateurs qui y sont liés, et du même coup, venir agir sur les comportements d'évitement propres à cette problématique (Brown *et al.*, 2010).

Dans le cadre du programme *Pastel*, le jeune est donc invité à identifier les déclencheurs, les réactions physiologiques, et à questionner ses pensées inadaptées, pour être en mesure de les ajuster en vue d'affronter la situation anxiogène.

2.2.1.2 La recherche entourant le développement d'habiletés scolaires

Le développement d'habiletés d'étude et de préparation aux examens permet de favoriser la performance de l'élève durant la tâche, et d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité scolaire, et ainsi de diminuer l'anxiété de performance (Carter *et al.*, 2005; Faber, 2010). Le développement des habiletés d'études vient donc compléter les approches cognitive et comportementale dans le but d'optimiser les effets du programme sur les symptômes d'anxiété de performance du jeune (von der Embse *et al.*, 2013).

Dans le cadre du programme *Pastel*, le jeune est soumis à diverses stratégies visant à développer ses compétences d'étude pour mieux s'adapter aux situations d'évaluation (Yale-Soulière *et al.*, 2021b). Par exemple, on lui enseigne comment organiser et planifier son horaire afin de favoriser un équilibre entre l'école et les éléments de la vie quotidienne tout en favorisant l'atteinte de ses objectifs scolaires.

2.2.2 Pourquoi une composante parentale?

Selon la perspective écologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), l'adolescent se trouve au centre d'un environnement qui l'influence de façon positive et/ou négative. Plus précisément, le jeune joue un rôle actif en influençant, mais aussi en se faisant influencer par les relations qu'il crée avec les gens et les institutions qui l'entourent. En concordance avec l'approche de la psychopathologie développementale qui souligne que le développement du jeune est influencé par des facteurs de risque et des facteurs de protection qui peuvent favoriser ou nuire à son adaptation (Cicchetti, 2016), cet environnement peut fournir à l'adolescent un système de soutien augmentant la probabilité que le jeune se développe positivement dans différentes sphères de sa vie, notamment dans le cadre de ses études, mais aussi aux plans social et émotionnel (Varga et Zaff, 2018; Zaff *et al.*, 2016). Plus précisément, selon Herdee et Hemphill (2018), le soutien social dont bénéficie l'adolescent diminuerait de 50 % les risques qu'il développe ou qu'il maintienne un problème intériorisé, notamment des symptômes d'anxiété.

Lorsqu'il est question de soutien social dans la vie de l'adolescent, la famille et le groupe de pairs sont aux premières loges puisqu'ils peuvent favoriser le bien-être du jeune (Heerde et Hemphill,

2018). En ce sens, malgré l'impression populaire selon laquelle l'adolescence représente un stade développemental lors duquel l'implication parentale perd de l'importance, celle-ci demeure centrale dans le développement positif du jeune (Houle et Bérubé, 2021; Tombourou et Gregg, 2001; Turgeon et Gosselin, 2015). En effet, sur la base de leur revue systématique des programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire, Turgeon et Gosselin (2015) effectuent certaines recommandations, dont le besoin de favoriser la participation des parents dans les interventions destinées aux élèves. Plus précisément, les auteures soulignent le rôle de premier plan que ces acteurs jouent dans l'observation des comportements problématiques de leur jeune qui, avec une sensibilisation adéquate, peuvent être en mesure d'engager les démarches nécessaires pour appuyer et aider leur jeune. Une collaboration entre l'école et la famille semble également être un atout (McLoone et Rapee, 2012; Turgeon et Gosselin, 2015). De plus, sachant l'influence du parent dans le maintien de l'anxiété de performance, Bouffard et ses collègues (2015) soulignent l'importance d'informer les parents à propos de l'effet nuisible que peut avoir la perception du soutien conditionnel parental chez leur jeune, et de promouvoir une acceptation ainsi qu'un soutien de la part du parent qui soient indépendants de l'atteinte des exigences du parent.

Ainsi, l'inclusion des parents dans le cadre d'interventions s'adressant aux adolescents semble être une avenue de choix pour favoriser l'adaptation (Tsai *et al.*, 2013) et l'engagement du jeune dans un processus de changement (Christenson et Sheridan, 2001).

2.2.3 Description des ateliers parentaux

Le volet parental a été développé en partenariat avec *Boscoville* et les intervenants des milieux scolaires. Ce module de formation est offert aux parents d'élèves qui prennent part au programme *Pastel*, et est divisé en deux ateliers d'une durée de 75 minutes chacun. Bien qu'il aurait été favorable que la durée du volet parental soit d'au moins 10 semaines (Barlow *et al.*, 2010), il a été déterminé que cette modalité de deux ateliers parentaux était la plus adaptée à la réalité et la disponibilité des parents d'élèves des établissements partenaires. Ces ateliers ont pour objectif de fournir aux parents des outils pour mieux accompagner leur enfant dans la gestion de l'anxiété que peuvent susciter les évaluations. Plus précisément, ils visent la compréhension de la problématique de l'anxiété de performance et l'apprentissage de différentes stratégies permettant de favoriser un équilibre sain entre l'école et les autres occupations chez son enfant. Il est important de souligner que ces ateliers de nature collaborative visent à instaurer un lieu de partage bienveillant n'ayant pas comme objectif de mettre le poids des difficultés de l'enfant sur le parent,

mais plutôt d'accompagner le parent dans sa familiarisation avec les différents outils disponibles pour favoriser l'adaptation de son jeune. L'utilisation d'une approche collaborative entre les parents et l'animateur constitue un point essentiel pour favoriser l'engagement du parent tout au long de ce processus de changement (Kane *et al.*, 2007).

Ces deux séances se sont inscrites dans la séquence d'implantation des six ateliers hebdomadaires offerts aux adolescents dans le cadre du programme *Pastel*. Ainsi, le premier atelier parental a lieu à la suite du 2^e atelier *Pastel* destiné aux jeunes et le deuxième atelier parental a lieu à la suite du 4^e atelier *Pastel* destiné aux jeunes. Cette programmation avait pour objectif de permettre aux parents de se familiariser avec les concepts vus par leur enfant et du même coup, d'être disponibles et plus alertes pour lui venir en aide en cas de besoin. C'est pourquoi, lors de chaque atelier parental, un retour sur les ateliers *Pastel* vécus précédemment par les jeunes est effectué. En vue d'atteindre une réduction des manifestations de l'anxiété de performance chez le jeune, ces ateliers ciblent les facteurs de risque décrits précédemment en vue de favoriser l'adaptation du jeune. La perception négative de l'échec, le perfectionnisme parental ainsi que le soutien inconditionnel parental constituent ainsi les déterminants de l'anxiété de performance qui sont visés par les ateliers (voir le modèle de changement du volet parental, p.34)

2.2.3.1 Le premier atelier parent

Les objectifs du premier atelier consistent à familiariser les parents aux particularités du programme *Pastel* et de les sensibiliser aux composantes de l'anxiété de performance (c.-à-d., les déclencheurs possibles, les pensées, les émotions, les réactions physiologiques, les conséquences sur les comportements de l'enfant, etc.). Les différentes stratégies d'autorégulation suggérées aux jeunes durant les ateliers destinés aux jeunes sont également présentées aux parents afin d'en faciliter la compréhension et de favoriser leur utilisation à la maison. Aussi, dans l'optique de jeter les bases quant aux concepts qui seront vus lors du second atelier, une attention particulière est portée à la déconstruction du phénomène d'illusion du « parent parfait ». À travers cette activité d'échanges et de mises en situation, il est espéré que le parent puisse remarquer que cette illusion est teintée par la perception subjective de la personne qui la porte, ce qui peut induire une pression pour le parent. L'atelier se conclut alors avec la présentation et l'explication de trois attitudes générales à adopter pour favoriser l'adaptation de son jeune; l'accompagner dans l'identification de ses déclencheurs, promouvoir l'équilibre entre le bien-être et l'école, ainsi que favoriser une communication parent-enfant positive. Cette conclusion permet d'offrir aux

parents des stratégies à mettre en place avec leur enfant à la maison, un élément qui favorise la consolidation des apprentissages (Comeau *et al.*, 2013; Kaminski *et al.*, 2008).

2.2.3.2 Le second atelier parent

Lors du deuxième atelier parental, les trois concepts centraux explorés sont le perfectionnisme, l'évitement et l'exposition. Dans un premier temps, il est demandé aux parents de définir ce qu'est le perfectionnisme pour ensuite en survoler les conséquences et l'implication possible de l'environnement dans le développement de celui-ci. Ensuite, les concepts d'évitement et d'exposition sont survolés par le biais de mises en situation impliquant chacun d'entre eux. Par le biais de cette activité, l'animateur tente d'alimenter les échanges en demandant aux parents de proposer des avenues possibles pour aider le jeune à s'exposer. Ce dernier atelier se conclut alors avec la présentation et l'explication de deux attitudes générales à adopter pour aider son jeune : 1- favoriser son habitude et 2- encourager le fait de faire de son mieux.

Ces deux ateliers constituent alors, à notre connaissance, la première composante parentale d'un programme d'intervention visant spécifiquement la réduction des symptômes d'anxiété de performance dans le but d'optimiser l'efficacité du programme. Il est donc pertinent de soumettre l'ajout de ce volet parental du programme *Pastel* à une évaluation rigoureuse.

2.3 L'évaluation de programme

Avec les défis et les besoins présents dans l'environnement scolaire qui ne cesse de se transformer, il est important de développer des initiatives pour soutenir le milieu ainsi que les individus qui y œuvrent. L'implantation de programmes se fait donc dans le but de répondre à ces problématiques de façon ciblée. Selon Pineault et Daveluy (2020), un programme désigne « un ensemble organisé, cohérent et intégré d'activités et de services réalisés simultanément ou successivement, avec les ressources nécessaires, dans le but d'atteindre des objectifs déterminés, en rapport avec des problèmes ou besoins [...] précis, et ce, pour une population définie » (p.295). En d'autres termes, la mise en œuvre d'un programme vise à induire des changements chez les personnes ciblées par l'intervention. Ainsi, dans le but d'effectuer le suivi de ses effets, qu'ils soient désirés ou non, et de vérifier si les objectifs prévus sont atteints, il devient important d'évaluer le programme implanté (Goulet *et al.*, 2021). C'est pourquoi l'évaluation de programme permet de développer un jugement issu d'une démarche critique dans une visée de prise de décisions (Ridde et Dagenais, 2012).

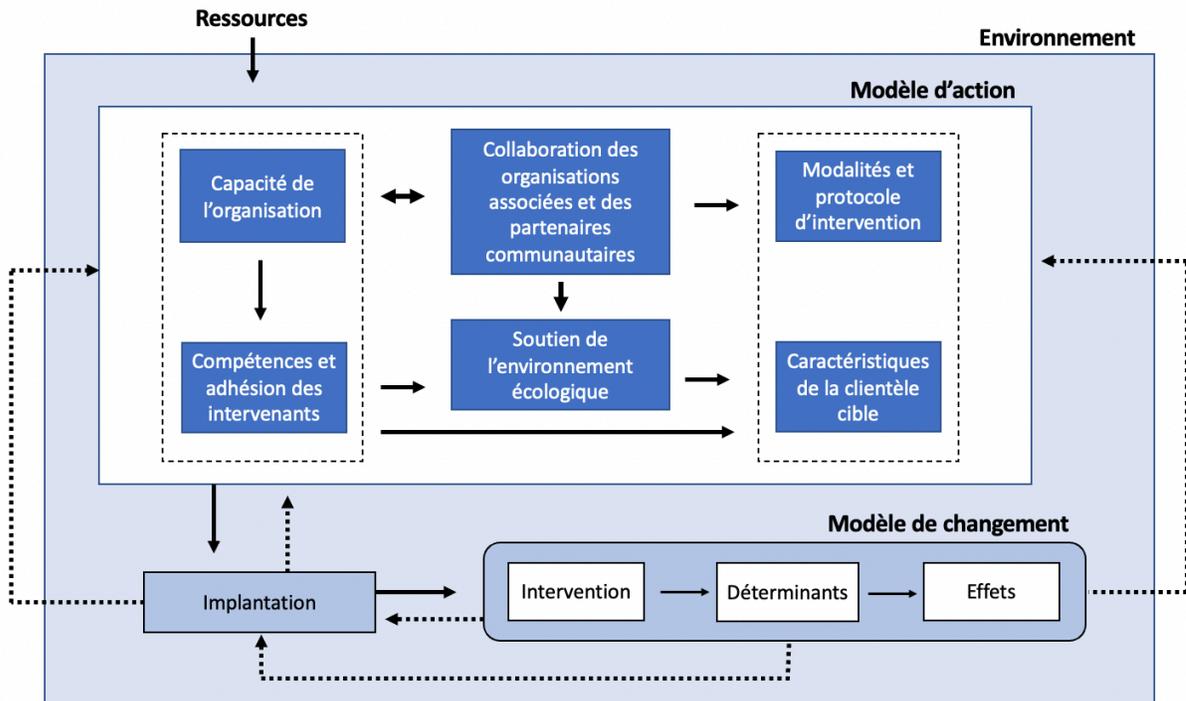
Dans les écrits scientifiques, l'évaluation d'un programme peut se baser sur différentes théories ou approches. La théorie qui sous-tend une pratique évaluative donnée permet aux évaluateurs de partager un langage commun, de guider leur choix et de fournir aux autres acteurs un cadre de référence (Tougas *et al.*, 2021). L'une de ces théories est largement utilisée pour sa flexibilité et son inclusivité; la théorie du programme de Chen (2005). Concrètement, celle-ci permet de juger de l'efficacité d'un programme tout en tenant compte des processus pouvant expliquer les changements observés, et ce, selon le contexte unique à chaque évaluation (Tougas *et al.*, 2021).

2.3.1 La théorie du programme de Chen

Dans sa vision de la théorie de programme, Chen (2005) propose deux modèles complémentaires qui sont à la base de sa conception, c'est-à-dire le modèle d'action et le modèle de changement. D'une part, le modèle d'action regroupe la planification nécessaire à la mise en place du programme tout en prenant en compte le point de vue des différents acteurs qui prendront part au projet. D'autre part, le modèle de changement de la théorie représente la façon dont les changements espérés vont se déployer pour atteindre les objectifs du programme (Tougas *et al.*, 2021). Ce modèle tient compte du point de vue des parties prenantes en ce qui concerne les objectifs attendus à court, moyen, et long terme du programme.

Ainsi, puisque le présent projet de recherche s'intéresse à l'évaluation des effets d'un module de formation, l'utilisation de la théorie du programme de Chen, plus précisément le modèle de changement (présenté dans la figure 2.1), prend tout son sens.

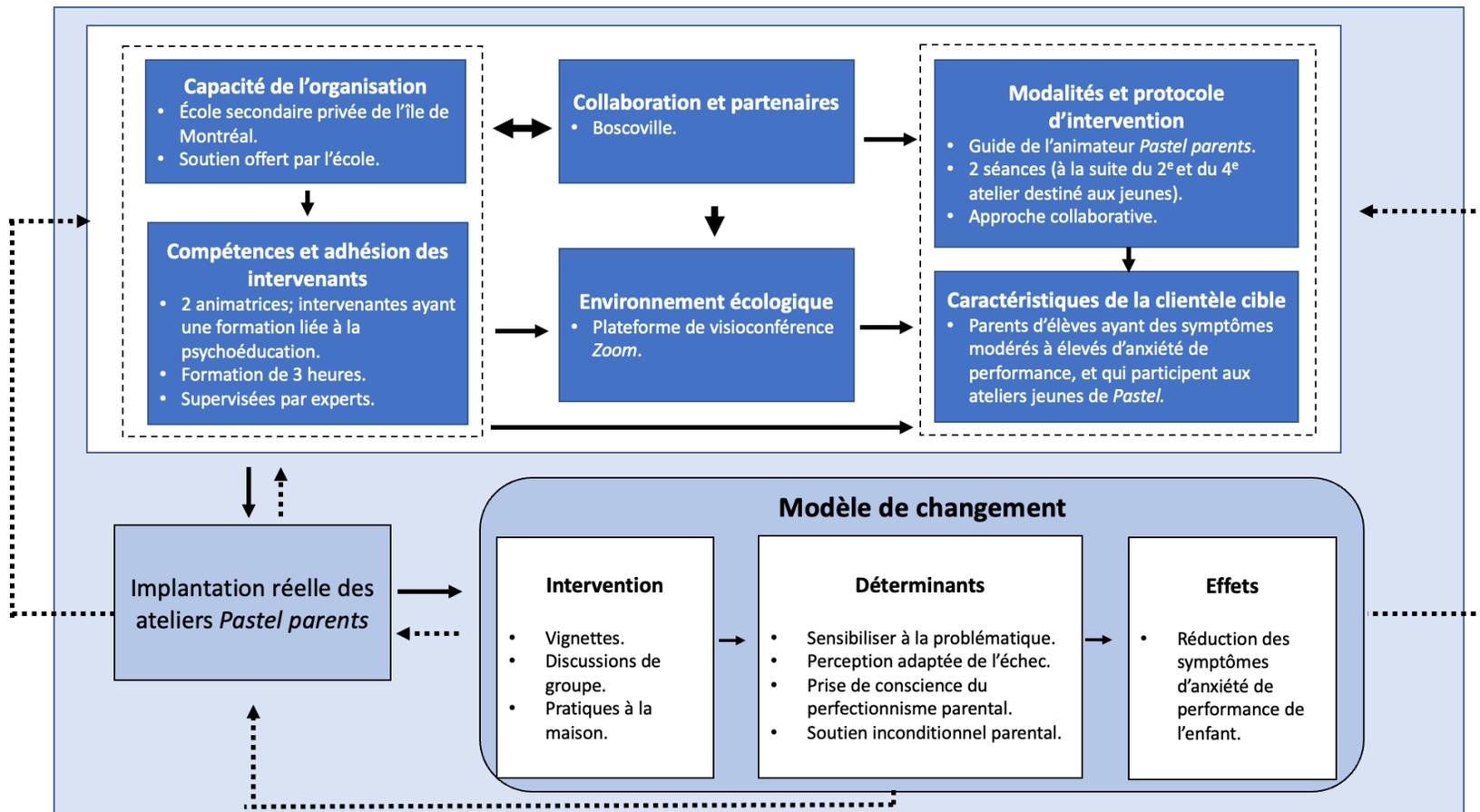
Figure 2.1 Une adaptation du modèle d'action et du modèle de changements de Chen (2015) selon Tougas *et al.*, 2021, p.37



À travers le modèle de Chen (2015), l'exploration de la pertinence d'ajouter un volet parental au programme *Pastel* se fera en utilisant le modèle de changement. Plus précisément, la pertinence d'agir sur les déterminants de l'anxiété de performance, notamment les facteurs de risque parentaux soulignés précédemment, sera observée. Donc, puisque le volet parental de *Pastel* mise son intervention sur les déterminants parentaux de l'anxiété de performance (c.-à-d. la perception négative de l'échec, le perfectionnisme parental, et le soutien inconditionnel parental), il sera intéressant d'observer si cette avenue d'intervention entraîne effectivement les effets désirés. De la sorte, il sera possible de voir l'implication du volet parental dans la réduction des symptômes d'anxiété de performance de l'adolescent.

Afin de mieux comprendre cette logique d'intervention et d'évaluation des effets de ce module de formation, le modèle logique de Chen a été appliqué au volet parental de *Pastel* (voir figure 2.2).

Figure 2.2 Modèle d'action et de changement appliqué à Pastel Parents



2.3.2 L'évaluation de la pertinence

Selon Ridde et Dagenais (2012), il existe six types d'évaluation d'un programme ; l'évaluation des besoins, l'évaluation de la pertinence, l'évaluation du processus, l'évaluation de l'efficacité, l'évaluation de l'impact et l'évaluation de l'efficience. Dans ce projet, une attention particulière sera portée à l'évaluation de la pertinence d'ajouter un module de formation offert aux parents pour compléter un programme d'intervention destiné aux élèves. En soi, l'évaluation de la pertinence vise à déterminer si un programme répond aux besoins des personnes qui y participent et s'il considère le contexte dans lequel il est mis en œuvre (Ridde et Dagenais, 2012). Pour ce faire, l'utilisation d'entrevues auprès des parents et des élèves prenant part au projet est judicieuse, et permet de savoir s'il est pertinent de mettre en œuvre à nouveau des ateliers de ce type au terme de cette évaluation.

2.4 Objectifs du projet de recherche

L'objectif principal de cette recherche consiste à explorer la pertinence d'ateliers destinés aux parents pour agir sur les symptômes d'anxiété de performance du jeune. Malgré la nature exploratoire de cette étude, l'évaluation des effets de ces ateliers complémentaires au programme *Pastel* permettra de mettre en lumière cette pertinence.

Plus précisément, ce projet vise à atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Explorer les retombées des ateliers parentaux sur les symptômes d'anxiété de performance de l'élève, et leurs déterminants associés aux parents, c'est-à-dire :
 - Sa perception de l'échec;
 - Son perfectionnisme;
 - Le soutien conditionnel parental qu'il perçoit;

- 2) Explorer la pertinence des ateliers parentaux du point de vue des élèves, et de leurs parents.

En répondant à ces objectifs, cette étude permettra de mieux comprendre les retombées possibles d'une intervention de la sorte et de documenter la pertinence de développer des programmes qui favorisent la collaboration avec le parent et qui qui l'implique afin qu'il ait un rôle plus direct.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans le but de mieux comprendre le déploiement de ce mémoire, les aspects méthodologiques de celui-ci seront abordés dans ce chapitre. Pour commencer, le contexte dans lequel s'insère ce projet sera exposé. Par la suite, un portrait des parents et des élèves prenant part à cette étude ainsi que les stratégies de recrutement utilisées seront mis en lumière. L'approche, le devis de recherche ainsi que la procédure pour les collectes de données quantitatives et qualitatives seront ensuite explicités. Pour terminer, les considérations éthiques pertinentes à cette étude seront présentées.

3.1 Contexte de la recherche

Ce projet de maîtrise découle d'une collaboration avec l'équipe du programme d'intervention *Pastel* ainsi que l'organisme à but non lucratif *Boscoville*. Il s'insère donc dans un projet plus large qui est mis en œuvre dans cinq écoles secondaires du Québec, tant publiques que privées. Plus précisément, le volet parental sur lequel le présent projet se concentre vise à compléter le programme *Pastel*. Ainsi, l'objet du présent mémoire consiste à évaluer la pertinence d'ajouter un volet destiné aux parents comme supplément aux ateliers *Pastel* offerts aux jeunes dans le but de réduire l'anxiété de performance que peuvent susciter les évaluations (voir Annexe B).

3.2 Échantillon et recrutement

Puisque ce projet vise à explorer les retombées des ateliers parentaux sur les symptômes de l'élève, l'implication des parents sera importante, mais celle de leur enfant prenant part à la partie du programme destinée au jeune le sera aussi.

3.2.1 Les élèves

Le recrutement des élèves s'est fait au sein du groupe d'élèves prenant part à un projet de recherche plus large, soit l'évaluation de la mise en œuvre de *Pastel*, le programme destiné aux jeunes. Pour participer à ce programme ciblé, les jeunes ont été sélectionnés selon une stratégie de recrutement visant la recommandation de la candidature. En d'autres termes, les élèves ciblés dans le cadre du présent projet ont été identifiés par des membres du personnel enseignant de l'école. Concrètement, les membres du personnel scolaire ont été sollicités en vue de recommander la candidature de certains jeunes chez qui ils observent de l'anxiété en contexte

d'évaluation. Les membres de l'équipe-école ont pu alors effectuer leur recommandation à l'aide d'une grille conçue à cet effet.

Lorsqu'une candidature potentielle était repérée, le membre du personnel relayait l'information à l'intervenante de l'école qui travaille en collaboration avec l'équipe *Pastel* pour qu'elle puisse contacter l'élève, et lui faire remplir un questionnaire de dépistage. Ce questionnaire (Échelle d'évaluation d'anxiété de Friedben; von der Embse *et al.*, 2011) visait à relever une autoévaluation des manifestations d'anxiété de performance de l'élève. Chaque jeune ayant obtenu un score supérieur ou égal au seuil préétabli par ce questionnaire comme indiquant une anxiété modérée ou élevée a été rencontré individuellement pour déterminer si la participation au programme *Pastel* pouvait lui permettre de diminuer son anxiété de performance et d'améliorer son fonctionnement global. En effet, puisqu'il s'agit d'un programme d'intervention ciblé (Robert *et al.*, 2021), les stratégies de recrutement visent à s'assurer de cibler des élèves qui manifestent un certain niveau des difficultés visées dans le cadre des ateliers.

En vue d'évaluer les retombées des ateliers parentaux de *Pastel*, le groupe d'intérêt est composé de quatre élèves participant au programme *Pastel* et dont les parents participent également aux ateliers parentaux. Parmi ceux-ci, trois élèves ont accepté de participer au présent projet de recherche. Le groupe d'élèves dont le parent participe également à *Pastel* est donc formé de trois élèves ($n = 3$) de secondaire 3, âgées en moyenne de 14 ans, et fréquentant une école secondaire privée de l'île de Montréal. Ces trois participantes s'identifient au genre féminin, et deux d'entre elles présentent une ou plusieurs comorbidités. Notamment, l'une d'entre elles présente un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) alors que la seconde rapporte avoir un trouble des conduites alimentaires, un trouble de la personnalité limite ainsi que des symptômes anxiodépressifs. L'échantillon total d'élèves considérées dans le cadre du présent projet de recherche est donc de trois élèves ($n = 3$).

3.2.2 Les parents

Puisque les ateliers parentaux sont destinés aux parents d'élèves qui prennent part aux ateliers *Pastel*, les parents ciblés par ce projet ont une adolescente manifestant des difficultés en lien avec l'anxiété de performance. La possibilité que le parent participe aux ateliers parentaux a été proposée, dans un premier temps, à l'élève, qui représente un levier important et dont le consentement préalable constitue un prérequis pour solliciter la participation du parent. De cette manière, il est possible d'éviter qu'un parent s'impose dans le processus de cheminement de

l'enfant sans que ce dernier n'ait consenti. Dès que le consentement de l'élève a été recueilli, le recrutement de ces parents d'élèves s'est fait via un appel téléphonique effectué par l'animatrice des ateliers parentaux. Plus précisément, l'option de participer au volet parental a été proposée aux parents en expliquant la pertinence de la participation du parent dans le processus de réduction des symptômes d'anxiété de performance du jeune. Quatre parents d'élèves ont accepté de participer aux ateliers parentaux de *Pastel*, dont au moins un parent par élève participante, et les deux parents biologiques dans le cas d'une des élèves. Toutefois, seulement deux d'entre eux, une mère, et un père, ont accepté de participer à la collecte de données relative au présent projet de recherche, tenue à la suite des ateliers parentaux. Ces parents constituant l'échantillon sont tous les deux parents d'une élève participante différente. L'échantillon de parents ($n = 2$) est donc composé de deux parents d'élèves du secondaire qui prennent part au programme *Pastel* de la cohorte du printemps 2022.

3.3 Approche et devis

Puisque les recherches concernant l'évaluation d'un volet parental pour compléter un programme d'intervention ciblant les symptômes d'anxiété de performance d'adolescents semblent être plutôt limitées, une posture exploratoire a été préconisée. Cette approche permet d'explorer les retombées potentielles d'ateliers parentaux sur le bien-être des élèves, au-delà des bénéfices observés des suites d'une intervention destinée exclusivement aux jeunes. Plus précisément, cette étude permet de jeter un premier regard sur la pertinence d'un tel volet pour contribuer à réduire les symptômes d'anxiété de performance vécus par les jeunes qui participent eux-mêmes à un programme leur étant destiné. Pour ce faire, un devis de recherche mixte a été utilisé. Pour témoigner de l'aspect quantitatif de l'étude, un protocole pré-expérimental a été entrepris. Plus précisément, une démarche pré-posttest a été employée.

Par ailleurs, le recours à une approche qualitative trouve son intérêt dans le besoin de considérer les interactions que les individus entretiennent entre eux et avec l'environnement qui les entoure, notamment l'environnement familial (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En effet, puisque l'exploration de la pertinence du volet parental se fait par l'entremise des retombées sur le parent et son enfant, il semble primordial de prendre en compte leur point de vue pour témoigner des effets du programme sur leur dynamique familiale. Le recours à des entretiens avec les personnes participantes permet donc de s'enraciner dans leur réalité, et d'apporter des clés de compréhension sensibles à la complexité du phénomène observé, notamment au plan des

facteurs impliqués dans les retombées des ateliers parentaux (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est pourquoi l'utilisation du devis mixte semble être une option de choix pour le présent mémoire.

3.4 Procédure

Puisqu'un devis mixte est préconisé, la collecte de données a combiné les approches quantitative et qualitative.

3.4.1 Collecte de données quantitatives

Pour recueillir les données quantitatives liées à l'évaluation des effets du programme sur l'élève, un protocole pré-experimental de type pré-posttest a été utilisé en utilisant un questionnaire complété une première fois avant la mise en œuvre de l'intervention et une seconde fois à la suite de celle-ci. En vue d'atteindre les objectifs énoncés précédemment, des questionnaires standardisés et autorapportés ont été distribués aux élèves bénéficiant de l'intervention (voir Annexe C). Ces questionnaires sont composés d'échelles permettant d'évaluer différents concepts centraux du projet qui ont été présentés dans la section destinée sur les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux parents (voir le chapitre 2) du présent mémoire. Concrètement, les questionnaires portent sur l'anxiété de performance, le perfectionnisme, et sur le soutien conditionnel parental perçu.

3.4.1.1 Anxiété de performance

Tout d'abord, dans le but d'évaluer l'anxiété de performance que peuvent vivre les élèves en contexte d'évaluation, une adaptation française libre du *Brief Friedben Test Anxiety Scale [B-FTAS]* (von der Embse *et al.*, 2011) a été utilisée. Des items tels que « Je suis très inquiet de ce que mes profs vont penser ou faire si j'échoue leur examen » ou encore « Je suis très tendu avant un examen, même si je m'y suis bien préparé » ont été présentés aux participantes. L'élève devait indiquer à quelle fréquence chacune des 12 affirmations lui arrive. Il devait choisir une réponse sur une échelle de Likert allant de 0 « jamais » à 4 « toujours ». La cohérence interne globale de l'échelle est appréciable, comme le témoigne son alpha de Cronbach de 0,84.

3.4.1.2 Le perfectionnisme du jeune

Le perfectionnisme de l'élève a été évalué à l'aide de la *Multidimensional Perfectionism Scale* (Hewitt et Flett, 1991). Cette échelle distingue deux dimensions du perfectionnisme; le perfectionnisme orienté vers soi ainsi que le perfectionnisme prescrit par autrui. Pour ce faire,

l'échelle [HF-MPS] adaptée en français et validée par Labrecque et ses collègues (1998) a été utilisée. Une liste d'affirmations de 30 items liées à des caractéristiques personnelles désignées selon les deux sous-échelles sélectionnées a été présentée aux participantes. Pour y répondre, l'élève devait indiquer le chiffre qui correspond le mieux à son degré d'accord ou de désaccord avec chacune des affirmations en recourant à une échelle de Likert allant de 0 « Totallement en désaccord » à 7 « Totallement en accord ». Pour mesurer le perfectionnisme orienté vers soi des participantes, des questions telles que « Lorsque je travaille à quelque chose, je ne parviens pas à me détendre tant que tout n'est pas parfait » lui ont été proposées alors que pour mesurer le perfectionnisme prescrit par autrui, des questions telles que « Je trouve difficile de satisfaire les attentes des autres à mon égard » ont été présentées. Les coefficients alphas de Cronbach pour chacune de ces sous-échelles témoignent de la cohérence interne appréciable des deux sous-échelles, avec des valeurs de 0,88 pour le perfectionnisme orienté vers soi, et de 0,81 pour le perfectionnisme prescrit par autrui.

3.4.1.3 Le soutien conditionnel parental perçu

Dans le but d'évaluer le soutien conditionnel parental perçu par le jeune, une adaptation française libre de la *Perception of Parental Conditional Regard Scale-Academics* (Assor et al., 2007) a été utilisée. Pour chacun des 10 items, le jeune devait fournir une réponse allant de 0 « Totallement en désaccord » à 6 « Totallement en accord ». Cette échelle est constituée de deux sous-échelles de cinq items chacune (Assor et Tal, 2012). La première sous-échelle ($\alpha = 0,88$) permet de mesurer la perception du regard conditionnel parental positive [PCPR] à l'aide d'items tels que « Quand je réussis à un examen, je sens que mes parents m'aiment et qu'ils m'apprécient davantage ». La sous-échelle concernant la perception du regard conditionnel parental négative [PCNR] ($\alpha = 0,83$), quant à elle, utilise des items tels que « Quand je n'ai pas un bon résultat à l'école, mes parents cessent de me donner de l'attention pendant un certain temps ».

3.4.2 Collecte de données qualitatives

Pour compléter les données quantitatives recueillies, les parents participant au projet de recherche ont partagé leur expérience à la suite des ateliers parentaux vécus lors d'un entretien individuel d'une durée de 30 minutes. Cette entrevue était de type semi-dirigée (voir Annexe D), et visait à recueillir la perception des parents quant aux retombées des ateliers parentaux sur l'anxiété de performance vécue par leur jeune, et sur eux-mêmes. Les données qualitatives ont donc été recueillies à la suite de la deuxième et dernière séance du volet parental.

En supplément, un entretien de groupe a été effectué auprès des élèves participantes. Cette entrevue d'une durée d'environ 30 minutes avait pour but de recueillir leur perception en lien avec les ateliers *Pastel* destinés aux jeunes (données associées au projet de recherche plus large dans lequel cette étude s'insère), mais également leur perception quant à la participation de leur parent, et des retombées observées à la suite de ceux-ci (voir Annexe E).

3.5 Analyses

Puisque cette recherche se déploie selon un devis mixte, les données quantitatives et les données qualitatives ont été analysées séparément pour ensuite être triangulées (Creswell et Plano-Clark, 2018). D'une part, les analyses quantitatives visent à examiner les potentiels changements observés chez les élèves participantes. D'autre part, les analyses qualitatives ont pour but d'explorer le point de vue des parents à propos de ces changements occasionnés ainsi que les éléments pouvant y avoir contribué. La combinaison séquentielle de l'analyse de ces deux types de données a alors permis de mettre en lumière des éléments de réponse pertinents en lien avec les objectifs du présent projet.

3.5.1 Données quantitatives

À la suite de la collecte de données quantitatives, des analyses ont été effectuées sur ces données à l'aide du logiciel *SPSS*. Un regard descriptif a été posé sur l'évolution des scores individuels des trois élèves composant notre échantillon ainsi que sur la moyenne des scores. Il a été entrepris de suivre l'évolution des manifestations d'anxiété de performance, de perfectionnisme et de soutien conditionnel parental perçu par les participantes dans le but de vérifier si le volet parental complémentaire à *Pastel* a bel et bien amené un changement supplémentaire chez les élèves participantes à la suite de sa mise en œuvre

3.5.2 Données qualitatives

Tout d'abord, les entrevues individuelles effectuées avec les parents de l'échantillon, et l'entrevue de groupe effectué auprès des jeunes participantes ont été transcrites sous forme de verbatim à l'aide du logiciel *Microsoft Word*. De ces verbatims, les données qualitatives ont alors été soumises à une analyse thématique par l'entremise du programme NVivo (QSR International, 2020). En d'autres termes, un survol des propos a été effectué dans le but de dégager un portrait des thématiques abordées ainsi que d'en dégager les plus dominants et récurrents (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Cette analyse qualitative est de nature mixte. Plus précisément, elle a été guidée par l'harmonisation d'un codage déductif et d'un codage inductif (Miles *et al.*, 2018). Selon le cadre théorique du présent projet de recherche, un ensemble de thèmes prédéterminés a constitué une première arborescence thématique. À partir de cette arborescence de départ (voir Annexe F), le codage déductif s'est déployé dans le but de recueillir, dans les verbatims d'entretiens, les éléments liés à ceux-ci. En parallèle, par le biais du codage inductif, les thèmes qui ont émergé en cours de codification ont été ajoutés à l'arborescence thématique. À la suite du regroupement des données à l'aide des codages déductifs et inductifs, l'accord interjuges a été vérifié avec la direction du projet de recherche dans le but de comparer les nœuds obtenus, et de veiller à une interprétation adaptée des résultats.

3.5.3 Mise en relation des données

Suite à l'analyse distincte des données qualitatives et des données quantitatives, les informations extraites ont été triangulées par le biais d'une démarche séquentielle exploratoire. Plus précisément, les données qualitatives ont été intégrées de façon séquentielle dans le but d'apporter des clés de compréhension aux résultats quantitatifs (Creswell et Plano-Clark, 2018). Donc, la combinaison des deux types de données a permis de dégager des pistes de réflexion liées aux déterminants du modèle de changement des ateliers parentaux.

3.6 Considérations éthiques

Tout d'abord, la participation au projet de recherche était de nature volontaire. Tout participant avait donc le droit de se retirer de cette recherche s'il le désirait. Avant que les ateliers *Pastel* ne débutent, les jeunes participantes ont reçu un formulaire de consentement pour participer au projet de recherche lié à l'évaluation de la mise en œuvre et des effets de *Pastel*, projet de recherche plus large dans lequel le présent projet s'inscrit.

Dans le but de recruter des parents pour participer à ce projet de recherche, un formulaire de consentement a été remis à tous les parents d'élèves ayant accepté de participer aux ateliers *Pastel*. Une attention particulière a été portée au fait de s'assurer que le jeune ait consenti à ce que son parent participe aux ateliers parentaux avant de confirmer la participation de ce dernier. Le formulaire de consentement a été préalablement approuvé par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants [CERPE] de l'Université du Québec à Montréal. Aussi, pour assurer la confidentialité des parents et des élèves prenant part à cette étude, chaque nom a été associé à un code d'identification auquel seule l'étudiante-chercheuse a eu accès.

Puisque les échelles composant les questionnaires abordaient des sujets liés à la santé mentale des participantes, il était possible que la complétion de ces derniers puisse provoquer des inconforts pour certains. Toutefois, le participant pouvait omettre de répondre à certaines questions ou encore, se retirer du projet s'il le désirait. Il en allait de même pour les entrevues avec les parents, et les jeunes participantes; en cas d'inconfort, le participant pouvait refuser de répondre à une question ou mettre fin à l'entretien à tout moment. Aussi, des ressources disponibles ont été offertes aux parents et aux élèves constituant l'échantillon pour les rediriger et assurer un suivi de ces inconforts, au besoin.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

L'objectif principal de cette étude consistait à explorer la pertinence d'ateliers destinés aux parents pour agir auprès d'élèves de 3^e secondaire prenant part au programme *Pastel*. De cette volonté découlent deux objectifs spécifiques qui ont été établis en vue de faire ressortir l'existence ou non de sa plus-value, soit : 1) explorer les retombées des ateliers parentaux sur les symptômes d'anxiété de performance de l'élève, et leurs déterminants associés aux parents, notamment le perfectionnisme ainsi que le soutien conditionnel parental perçu, et 2) explorer la pertinence de ces ateliers du point de vue des élèves, et de leurs parents.

Afin de répondre au premier objectif de l'étude, les données autorapportées issues des différents questionnaires ont été soumises à une analyse descriptive. De plus, pour examiner les retombées perçues de la participation au volet parental du programme, une analyse de contenu thématique a été effectuée sur les données qualitatives à l'aide du logiciel NVivo (QSR International, 2020). Cette analyse a été menée sur la base des données recueillies à l'aide des entretiens semi-dirigés effectués auprès des jeunes (en groupe), et des parents (individuellement). Dans un premier temps, certains nœuds thématiques ont émergé, et ont formé le corps d'une première analyse. Puis, les données ont alors été classées en fonction des nœuds contenus dans l'arborescence thématique présentée à l'annexe D, procédure reflétant la logique du codage inductif et déductif. Les prochaines sections présentent les résultats mis en lumière par ces analyses.

4.1 Retombées des ateliers parentaux

Les retombées des ateliers parentaux seront abordées sous deux angles, soit les retombées constatées sur les élèves et celles constatées sur leurs parents. Des données quantitatives et qualitatives permettent d'apprécier les retombées observées selon les perceptions des élèves, alors que les retombées sur les parents s'appuient sur les données qualitatives rapportées par les parents et les élèves uniquement.

4.1.1 Les retombées sur les élèves

4.1.1.1 Résultats quantitatifs

En raison de la petite taille de l'échantillon, l'option de poser un regard descriptif sur l'évolution des scores individuels des trois élèves composant notre échantillon ainsi que sur la moyenne de

ceux-ci a été retenue. Les scores au temps 1 (pré-intervention) et au temps 2 (post-intervention) pour les indicateurs retenus dans le cadre de ce mémoire sont présentés dans les tableaux 4.1, 4.2, et 4.3.

Tableau 4.1 *Évolution des scores d'anxiété de performance*

Participant	Mesure pré-intervention	Mesure post-intervention
Élève 1	3,50	4,83
Élève 2	5,50	4,33
Élève 3	5,45	3,42
Moyenne	4,82	4,19

Tableau 4.2 *Évolution des scores de perfectionnisme*

Participant	Mesure pré-intervention	Mesure post-intervention
Élève 1	3,90	4,83
Élève 2	5,17	4,70
Élève 3	5,13	4,40
Moyenne	4,73	4,64

Tableau 4.3 *Évolution des scores de soutien conditionnel parental perçu*

Participante	Mesure pré-intervention	Mesure post-intervention
Élève 1	3,30	1,90
Élève 2	4,80	2,40
Élève 3	2,80	3,20
Moyenne	3,63	2,83

À la lumière de ces résultats, il est possible de constater qu'en général, et en moyenne, pour l'anxiété de performance, le perfectionnisme, et le soutien conditionnel parental perçu par le jeune, une légère diminution des manifestations rapportées est observée à la suite de leur participation au programme *Pastel* intégrant les parents. Puisque ces trois échelles reflètent des difficultés, une diminution du score représente un résultat positif.

Bien que ces résultats soient constatés de manière descriptive, les résultats qualitatifs qui suivent suggèrent l'émergence de retombées significatives pour les participantes (Goulet *et al.*, 2021). En ce sens, l'exploration des données qualitatives recueillies auprès de ces dernières permet d'approfondir la compréhension des retombées perçues.

4.1.1.2 Résultats qualitatifs

Les retombées perçues sur les élèves ont aussi été discutées lors des entrevues semi-dirigées effectuées avec les élèves (en groupe) et les parents (individuellement). Lors de ces entretiens auprès des deux groupes de participants, différentes thématiques ont été abordées. Notamment, durant l'entretien de groupe auprès des élèves participantes, des questions semi-dirigées portant sur des changements observés chez les parents (p. ex. sur le plan des comportements, des attitudes ou encore dans les croyances), des retombées positives et négatives de la participation des parents ainsi que leur perception du volet parental de *Pastel* à la suite des ateliers ont été posées. En ce qui concerne les entretiens individuels effectués auprès des parents, des questions sur le contenu et la forme des ateliers parentaux ont été formulées. Ensuite, les retombées de leur participation à *Pastel* sur leur jeune, sur eux-mêmes ainsi que sur leur relation avec leur

enfant ont été demandées. Pour finir, il était demandé aux parents de partager les prises de conscience qui ont émergé à la suite de leur participation, si telle était le cas.

En ce qui concerne les retombées des ateliers parentaux sur les élèves du point de vue des parents, les effets semblent plus difficiles à observer : « [...] Ça l'a pas changé encore la dynamique, mais on va... t'sais, c'est nouveau faque là, il faut commencer à travailler un peu plus là. »

Un parent rapporte qu'il est difficile de se prononcer puisque son enfant n'est pas très démonstrative, mais qu'elle semble tout de même contente de savoir que son parent participe aussi à des ateliers :

Hm, [nom de l'enfant] n'est pas super démonstrative dans ce genre d'affaires-là. Il faut dire aussi que c'est l'âge (rires). [...] Je sais qu'elle est contente. Je sais qu'elle est contente que je participe à ça... oui, j'pense qu'elle était contente de savoir que j'y allais. [...] de savoir que j'en parle avec peut-être d'autres personnes, j'ai l'impression que de mon interprétation, mais j'ai l'impression que ça doit la rassurer à quelque part.

Du point de vue des jeunes, on souligne une diminution de la pression perçue : « Parce qu'une des choses que ça a aidé les ateliers, c'est que je ressens moins de pression de la part de mes parents maintenant. »

Aussi, les élèves participantes s'entendent pour dire que les retombées des ateliers parentaux sur leur parent leur sont personnellement bénéfiques :

Élève 1 : [...] Il a vraiment compris plus clairement comment c'était quoi qui se passait pis c'était quoi mes défis pis y'est comme plus présent. Il me le montre pis ça fait du bien.

Élève 2 : Ouais. Moi aussi. [...] Ils me le disent au quotidien faque ça fait du bien.

4.1.2 Retombées sur les parents

À la lumière des analyses thématiques, les ateliers parentaux de *Pastel* ont également eu des retombées sur les parents. Les résultats présentés concernent les déterminants formulés dans le modèle de changement du volet parental (voir section 2.3.1). En d'autres termes, ils font référence aux facteurs de risque parentaux de l'anxiété de performance présentés à la section 2.5.1.3 qui font office de déterminants sur lesquels le module de formation parentale aspire à intervenir.

4.1.2.1 Le soutien inconditionnel du parent

À la suite de la participation de son parent aux ateliers parentaux de *Pastel*, et au-delà de la diminution de la pression perçue mentionnée plus haut, une des élèves participantes mentionne également percevoir davantage de soutien inconditionnel de la part de ses parents. Par exemple, lorsque questionnées à savoir comment elles ont trouvé le fait que leur parent ait aussi participé à des ateliers, les élèves ont répondu :

Élève 2 : Parce qu'une des choses que ça a aidé les ateliers, c'est que je ressens moins de pression de la part de mes parents maintenant. Puis, mes parents me l'ont dit genre « [nom de la jeune] si tu coules un examen, on t'aime encore genre c'est pas important, c'est pas grave » faque ouin.

4.1.2.2 Une perception de l'échec plus adaptée

En ce qui concerne le rapport à l'échec, un des parents de l'échantillon souligne que certaines réflexions ont émergé à la suite des ateliers parentaux en lien avec le rapport à l'échec qu'il désire inculquer à son jeune :

Comme parent, on a tendance à ne pas vouloir parler de nos échecs, mais moi, en tout cas, j'étais comme ça. Puis, finalement, ça fait partie de la vie pis ce n'est pas grave [...] Alors, j'essayais de leur expliquer que ce n'est pas grave, et que ce n'est pas la fin du monde parce qu'on vit un échec. Au contraire, on va en sortir grandit autrement.

4.1.2.3 Perfectionnisme parental

Un parent souligne également s'être reconnu dans l'activité déconstruisant l'illusion du parent parfait tenue lors du premier atelier parent.

[...] Je dirais que ce que j'ai retenu le plus c'est d'essayer de me regarder comme [parent] parce que je me disais souvent « je ne vis pas d'anxiété moi-même, j pense pas que je transmets ça à mon enfant », mais j pense que quand on a parlé la semaine dernière de parents parfaits, je me suis reconnue là-dedans. J pense que j essaie souvent d'être un [parent] parfait. Faque, ça projette une image inatteignable dans l'fond. Une image qui est difficile à atteindre pour mes enfants sûrement qu'ils essayent peut-être de reproduire la même chose. Faque, ça peut peut-être engendrer chez [eux] une anxiété de performance d'essayer de tout faire meilleur.

Un changement observé par un parent à la suite de sa participation aux ateliers parentaux concerne la valorisation de l'effort. En effet, il semble davantage mettre de la reconnaissance sur l'effort effectué par son jeune que sur le résultat obtenu :

[...] c'est sûr que comme parent on est content quand notre enfant a des bonnes notes. On l'encourage à continuer pis on la félicitait, mais... en bout de ligne c'est vraiment l'effort qui est plus important. Faque maintenant, je fais attention. J'essaie de valoriser plutôt l'effort que le résultat. [...] j'avais l'impression qu'on était dans une sorte de roue, un peu. [nom de l'enfant] est bonne à l'école faque elle avait de bons résultats. On la félicitait pis... nous on le savait pas, mais dans sa tête à elle, t'sais « faut que je sois meilleur » ou « faut que je sois tout le temps bonne » faque... ouais. C'est ça, l'effort est plus important finalement que le résultat.

4.2 Pertinence des ateliers parentaux

Dans cette section, le point de vue des jeunes et celui des parents participants quant aux raisons entourant la pertinence des ateliers parentaux de *Pastel* seront présentés.

4.2.1 En quoi est-ce pertinent?

Du point de vue des jeunes, l'une d'entre elles a souligné que sa santé mentale était devenue une priorité pour ses parents : « Élève 2 : [...] Je sens vraiment que mes parents font passer ma santé mentale avant mes notes. Genre, ils me le disent au quotidien faque ça fait du bien. »

Aussi, les élèves ont mentionné que leurs parents sont davantage présents depuis leur participation aux ateliers et qu'ils semblent mieux comprendre ce qu'elles vivent en lien avec l'anxiété de performance :

Élève 1 : avec [mon parent], t'sais, je le vois clairement. [Il] a vraiment compris plus clairement comment c'était quoi qui se passait pis c'était quoi mes défis pis y'est comme plus présent. [...]
Élève 2 : Ouais. Moi aussi.

Dans le même ordre d'idées, il a été mentionné par les élèves participantes qu'elles n'étaient pas nécessairement capables de répondre à toutes les questions que les parents pouvaient avoir en lien avec l'anxiété de performance. La participation de ceux-ci aux ateliers parentaux était alors bénéfique pour qu'ils soient informés à propos de cette problématique sans que cette tâche ne relève de l'obligation du jeune. En effet, les participantes ont rapporté que même si elles ressentaient fréquemment de l'anxiété de performance, ceci ne voulait pas nécessairement dire qu'elles connaissaient tout de cette difficulté. À la question voulant savoir s'il y avait certaines choses qu'elles ont aimées du fait que leurs parents participent aussi à des ateliers, elles ont répondu :

Élève 2 : Ben, parce que ça leur permet de leur en apprendre plus parce que nous, des fois, on n'est pas tout le temps apte à répondre à toutes leurs questions là-dessus parce que nous-mêmes on le sait pas les réponses genre. Faque, j'pense que ça a pu les éduquer pis les aider à gérer ça.

Élève 1 : Ouais, aider leur compréhension là.

Élève 2 : Ouais.

Selon une élève, les ateliers parentaux ont également pu aider son parent à réaliser l'influence de certains comportements sur l'anxiété de performance de son enfant : « Élève 1 : Puis, aussi, des fois avec [mon parent], [il], [il] ne s'en rendait pas vraiment compte-là. Faque là, ça lui a fait réaliser genre. »

L'une d'entre elles a également souligné l'importance de pouvoir en parler avec son parent pour qu'il prenne action avec elle face à cette difficulté. Alors, lorsqu'il a été demandé aux élèves participantes comment ils ont trouvé le fait que les parents ont aussi participé à des ateliers, l'élève a répondu :

Élève 1 : Moi, c'était pas vers la pression, mais c'était plus d'en parler. C'est comme... j'étais pas capable de venir pis de dire à mes parents « là, j'me sens pas bien, ça va pas, je stresse, je panique ». J'étais tout le temps renfermée, tout le temps en train de penser à moi-même. Puis là, ils y pensent. T'sais, des fois, ils le voient. Ils sont comme sur [une plateforme internet pour voir les dates d'examen], tu sais, les gros examens. Puis là, mon [parent] l'a rentré dans le calendrier familial pour moi. Puis, il venait me voir pis il était genre « faque là, t'as mal, j'espère que tu vas penser à essayer de pratiquer pis... si ça va pas, viens me voir, je vais t'aider, ça va te faire du bien ».

Du point de vue des parents, il a été mentionné que les ateliers parentaux ont permis d'ouvrir la discussion avec le jeune sur l'anxiété de performance, notamment grâce aux outils fournis lors des ateliers :

Ben, dans l'atelier... j'sais pu si c'est le 2 ou le 1, mais il y a comme des exemples de préoccupations. Ça, toutes les questions, j'avais appris ça un soir pour en jaser avec elle sur « ça fait tu partie de tes préoccupations? ». Faque là, ça t'amène à ouvrir la discussion là-dessus. Puis, la semaine après, tu en apprends quatre autres pis tu ramènes ça (rires). Puis là, t'essaies d'ouvrir toujours la discussion pour arriver à quelque chose.

Je veux les regarder [les outils proposés] parce que je sais que [nom de l'enfant] à l'école elle fait les mêmes. Ben, ils voient les mêmes outils et je veux... des fois, ce n'est pas facile pour elle... ben, ce n'est pas que c'est pas facile, mais elle a peut-être pas tant envie de me raconter ce qu'il se passe là, mais moi j'pense que si c'est moi

qui amène l'outil ou qui lui en parle, peut-être que ça pourrait faciliter l'échange entre nous deux.

Un parent mentionne également que sa participation aux ateliers parentaux de *Pastel* a pu être rassurante pour son jeune :

Ben, parce que... peut-être que... elle sait que je vais être sensible au fait qu'elle a de l'anxiété... peut-être que... elle qui ne m'en avait jamais parlé [...]... jamais jamais. Nous on ne doutait pas que [nom de l'enfant] était anxieuse parce qu'elle avait tout le temps gardé ça à l'intérieur d'elle depuis toujours. Puis là, c'est comme cette année que ça a explosé faque j'pense que c'est dur pour elle d'en parler. Alors, de savoir que j'en parle avec peut-être d'autres personnes, j'ai l'impression que de mon interprétation, mais j'ai l'impression que ça doit la rassurer à quelque part.

Il a été aussi mentionné l'importance de ce pont entre l'école et la famille parce que selon eux, il n'est pas toujours évident de repérer tous les signaux de l'anxiété de performance chez son enfant :

[...] c'était plus la façon de le dépister sur l'enfant. Ce n'est pas... ce n'est pas si évident que ça parce qu'on ne passe pas toute la journée avec elle à l'école. T'sais, si j'étais toute la journée avec elle à l'école, je le trouverais tout de suite, mais là, t'sais... Il y a comme un décalage entre l'école et la maison. Ça, c'est la partie la plus difficile. [...] Essayer de trouver tout, tout... t'sais, aider le parent à détecter que « ok, il risque d'y avoir de l'anxiété de performance à l'école » parce que ce n'est pas toujours... des fois, oui c'est évident. C'est transcrit à la maison parce que l'enfant fait un énorme stress, mais il y a bien des fois, ce l'est pas. L'enfant arrive à la maison pis c'est un autre monde. Puis là, oups... faque, c'est difficile pour le parent.

4.2.2 Est-ce pertinent?

En somme, les parents participants ont vu la pertinence d'être impliqués dans le programme *Pastel*. En effet, lorsqu'il a été demandé aux parents de décrire les ateliers parentaux de *Pastel*, l'un des parents dit que : « [...] J'pense que c'est une bonne chose [...] »

Un autre parent, quant à lui, soulève l'importance de sensibiliser les parents à cette problématique qu'est l'anxiété de performance afin de pouvoir bien intervenir auprès de son jeune. Voici ce qu'il a répondu lorsqu'il lui a été demandé s'il trouvait cela important qu'un programme en lien avec l'anxiété de performance soit offert aux enfants et aux parents :

Oui. Oui. J'pense que c'est super important que les parents soient sensibilisés aussi. Oui, parce que je trouve que c'est ... ce n'est pas si simple comme problématique pis

on a besoin... des fois, on a besoin d'informations pis de coaching pour être sûr de faire les bonnes choses, les bonnes interventions là.

Malgré la pertinence d'ajouter un module de formation parental au programme *Pastel*, il a été mentionné que cette sensibilisation devrait s'ouvrir aux plus de gens possible :

Hm, moi j'ai trouvé que c'était très intéressant. Puis, j pense que c'est vraiment utile parce que l'anxiété on ne la voit pas tout le temps. Souvent, c'est vraiment à l'intérieur. Alors, je pense que c'est important de sensibiliser tout le monde à cette émotion-là qui est de plus en plus présente chez tout le monde.

Un des parents souligne même le rôle de l'environnement scolaire dans lequel les jeunes se trouvent, ce qui pourrait ouvrir la porte à une sensibilisation également auprès du milieu scolaire :
« J'trouve des fois, j'trouve que c'est un peu le système autour qui valorise les notes avec le collègue où va [nom de l'enfant] avec les diplômes pis les méritas et tout ça. »

Certains parents proposent même de prévenir le problème :

Moi, j'aimerais ça que ce soit encore plus connu, plus accessible parce que vraiment dans mon entourage et même dans mon travail je côtoie beaucoup d'enfants, et je trouve que ça n'a pas de sens le nombre d'enfants anxieux par rapport à l'école. J'sais pas trop d'où ça vient, mais j pense que vraiment tout le monde devrait être sensibilisé à ces problèmes-là. Dans l'fond, c'est chouette de faire de la prévention quand ... comme nous dans notre cas, il était comme... quand qu'on l'a su c'était comme une bombe-là, mais de prévenir tout ça c'est vraiment important. Alors, il devrait y en avoir plus. Ça devrait être plus connu dans les écoles, d'en parler et d'offrir... je trouve ça vraiment génial d'offrir un tel soutien aux jeunes qui vivent de l'anxiété là. C'est vraiment une bonne idée.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, une discussion des résultats soulignés précédemment sera présentée dans le but de répondre aux objectifs du présent mémoire.

5.1 Synthèse des résultats

D'abord, pour répondre au premier objectif spécifique de l'étude qui était d'explorer les retombées des ateliers parentaux sur les symptômes d'anxiété de performance de l'élève, les résultats descriptifs soulevés au chapitre précédent ont permis de constater qu'en moyenne, l'anxiété de performance manifestée par les participantes à la phase pré-intervention tendait à diminuer à la suite de leur participation au programme *Pastel* incluant le parent. Toutefois, malgré une légère amélioration observable à l'échelle individuelle pour la plupart des participantes, il n'est pas possible de tirer des conclusions claires à propos de l'efficacité du programme. Au plan des retombées des ateliers parentaux sur les déterminants associés aux parents, notamment le perfectionnisme vécu par l'élève ainsi que le soutien conditionnel parental perçu, les analyses descriptives suggèrent une diminution individuelle des scores de la majorité des élèves. Cette baisse évoquant ainsi l'hypothèse que les manifestations associées à ces deux variables chez l'élève tendaient à diminuer à la suite de leur participation au programme *Pastel* incluant le parent. De plus, le soutien conditionnel parental perçu par l'élève était plus faible pour la majorité des élèves au terme de l'intervention incluant le parent.

Bien que ces résultats quantitatifs ne soient pas généralisables, des retombées perçues des ateliers parentaux sur les élèves ont émergé des données qualitatives. En effet, comme il est présenté dans le chapitre *Résultats*, les élèves ont rapporté mieux se sentir à la suite de la participation de leurs parents au programme *Pastel*, notamment en raison d'une baisse de pression parentale perçue. En ce qui concerne les retombées perçues sur les élèves par les parents, il semblait plus difficile de cerner les effets observables des ateliers parentaux sur leur enfant.

De plus, des retombées des ateliers parentaux ont également été perçues sur les parents, tel que rapporté dans le chapitre *Résultats*. À ce sujet, une élève a souligné recevoir davantage de soutien parental indépendant des résultats scolaires qu'elle obtenait. Par ailleurs, certains parents

ont rapporté avoir observé des retombées pour eux à la suite de leur participation au programme *Pastel*. En effet, un parent souligne considérer davantage l'échec comme un levier d'apprentissage pertinent au développement de son enfant. De plus, un parent mentionne s'être souvent mis des standards de perfection en tant que parent dans le passé, et qu'il était possible que ce besoin d'être parfait projette une image inatteignable à son enfant. Dans le même ordre d'idées, un parent souligne faire attention aux types d'encouragements qu'il donne à son enfant. En effet, le parent a remarqué que lorsqu'il félicitait son enfant, celui-ci pouvait sentir le besoin d'être bon en tout temps. Alors, pour atténuer cette pression de réussite, le parent a donc décidé de valoriser les efforts plutôt que les résultats obtenus.

Dans un deuxième temps, pour répondre au deuxième objectif spécifique qui était d'explorer la pertinence de ces ateliers du point de vue des élèves et de leurs parents, les résultats soulevés au chapitre précédent soulignent de nombreuses raisons pour lesquelles l'ajout d'une composante parentale au programme *Pastel* représente une plus-value. En effet, une élève évoque une priorisation de sa santé mentale au lieu de ses résultats scolaires de la part de ses parents. Concrètement, cette élève rapporte que ses parents accordent une importance nouvelle à sa santé mentale et diminuent l'importance accordée aux résultats scolaires. Ce résultat peut suggérer une meilleure compréhension de l'anxiété de performance, et de ses retombées sur le bien-être de l'enfant à l'école. Cette hypothèse va également dans le même sens que les propos des jeunes participantes soulignant le fait qu'elles ont l'impression que la participation des parents au programme *Pastel* a permis à leur parent de mieux comprendre ce qu'est l'anxiété de performance et de leur fournir les outils pour être en mesure d'aider à gérer la situation. En ce sens, l'ajout d'une composante parentale semble permettre une meilleure compréhension de l'anxiété de performance et, du même coup, favorise l'utilisation de comportements adaptés aux besoins du jeune vivant avec cette réalité. Il est possible de noter que certains parents ont également pris conscience du recours à des comportements qui, auparavant, accentuaient cette problématique, comme le suggère une des participantes qui souligne avoir remarqué une prise de conscience de la part de l'un de ses parents qui avaient parfois des comportements qui accentuaient son anxiété, mais qui ne s'en rendait pas compte.

Les participant.e.s rapportent également que les ateliers parentaux ont permis d'ouvrir la discussion sur cette réalité entre les parents et les jeunes participantes. Cet élément, perçu autant par l'élève que par les parents, met en lumière ce besoin d'un facilitateur pour favoriser l'échange entre ces deux parties, besoin auquel les ateliers parentaux de *Pastel* semblent répondre. Bien

que l'importance d'une communication adéquate au sein du noyau familial soit soulignée, les résultats ont également soulevé le besoin de créer un pont entre l'école et la famille pour agir sur l'anxiété de performance. Comme le programme *Pastel* est une intervention offerte en milieu scolaire, la création et la mise en place du volet parental représentent un premier pas dans cette direction.

En somme, à la lumière des résultats obtenus, il apparaît que pour les élèves ainsi que les parents participant au programme *Pastel*, l'ajout d'un volet parental est pertinent et permet de fournir aux parents les outils qui peuvent être utiles pour intervenir adéquatement auprès de son enfant.

5.2 Liens avec la littérature et triangulation des données quantitatives et qualitatives

5.2.1 Les retombées des ateliers parentaux

Les résultats de la présente étude suggèrent de nombreuses retombées, tant chez le parent que chez les élèves participantes. Ceux-ci font écho à différentes études effectuées dans le domaine, et permettent d'approfondir les résultats quantitatifs ressortis des analyses effectuées précédemment.

5.2.1.1 Sur les élèves

5.2.1.1.1 Moins de pression, plus de mieux-être

Dans un premier temps, l'ajout d'un volet parental au programme *Pastel* semble favoriser un mieux-être chez les élèves participantes, notamment en raison d'une baisse de la pression parentale perçue telle que rapportée lors de l'entretien. Ce résultat appuie l'idée de Putwain et ses collègues (2009) selon laquelle les élèves manifestant de l'anxiété de performance tendent à percevoir davantage une pression de la part de leurs parents, constat qui est cohérent avec les résultats quantitatifs soulignés mettant en lumière qu'en moyenne, une diminution du score à l'échelle d'anxiété de performance est observée chez les participantes du groupe expérimental. En ce sens, une pression de la part des parents est associée non seulement à un haut taux d'anxiété de performance, mais également à une diminution du sentiment d'auto-efficacité de l'élève pour augmenter des buts d'évitement de la performance (Putwain *et al.*, 2009). Concrètement, les buts d'évitement de la performance consistent à effectuer une tâche dans le but d'éviter de moins bien performer qu'un individu ou un groupe de référence (Murayama et Elliot, 2012). Il est alors possible de noter qu'un faible sentiment d'auto-efficacité scolaire ainsi que des buts de réalisation liés à l'évitement de la performance sont, tel que présenté dans le cadre

théorique de ce mémoire, des facteurs de risque de l'anxiété de performance. Les résultats suggèrent donc que la diminution de la pression perçue est associée à une augmentation du bien-être des élèves participantes à la suite de la participation de leur parent aux programmes *Pastel*. De plus, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le bien-être des jeunes participantes est également associé à une augmentation du sentiment d'auto-efficacité académique ainsi qu'à l'utilisation d'objectifs de réalisation plus adaptés, comme le suggère l'étude de Putwain et ses collègues (2009). De la sorte, puisqu'une augmentation du sentiment d'auto-efficacité scolaire ainsi qu'une diminution du recours à des buts d'évitement de la performance peuvent expliquer le bien-être de l'élève par l'entremise d'une baisse de la pression parentale perçue, une hypothèse possible serait que les ateliers *Pastel*, en favorisant une diminution de la pression parentale perçue, amène l'élève à développer une motivation intrinsèque au détriment d'une motivation extrinsèque. En ce sens, la motivation à réussir de l'élève ne serait plus dirigée par une volonté d'éviter de faire des erreurs, désir pouvant provenir de la pression parentale ressentie, ce qui ferait en sorte que la motivation de l'élève serait de moins en moins liée à des facteurs externes. Sachant que la motivation extrinsèque représente un facteur de risque personnel de l'anxiété de performance, il est possible que cette diminution de la motivation extrinsèque permette alors de favoriser, du même coup, un mieux-être chez l'élève anxieux en contexte d'évaluation (von der Embse *et al.*, 2018).

5.2.1.1.2 L'anxiété de performance : une difficulté qui se vit de l'intérieur

En ce qui concerne les retombées perçues sur les élèves par les parents, la présente étude suggère qu'il est plus difficile pour le parent de voir des retombées immédiates chez son enfant à la suite de sa participation au programme *Pastel*. En effet, comme l'anxiété est une problématique intériorisée, il est parfois plus difficile d'en percevoir les manifestations chez son enfant. Ce résultat fait écho au rapport du Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2020) concernant le bien-être des élèves à l'école. En effet, certains élèves qui réussissent bien à l'école, mais qui vivent tout de même des défis liés à l'anxiété, peuvent parfois passer « sous le radar » (p.10), comme le souligne l'un des parents qui indique que l'anxiété est une difficulté qui est difficile à déceler, car ses manifestations sont plutôt internes. De plus, il est possible que certains parents ne perçoivent pas de résultats concrets immédiats chez leur enfant parce que cette difficulté se vit dans le silence pour certains, tout comme l'indique l'autre parent participant qui a partagé de pas avoir remarqué auparavant que son enfant était anxieuse, car elle n'en parlait pas, ce qui lui laissait croire qu'elle avait gardé cela pour elle pendant longtemps. Il est possible que ce soit pour cette même raison que certains parents aient reçu « comme une bombe » le fait d'apprendre que

leur enfant vivait des manifestations d'anxiété de performance lorsqu'ils ont été invités à participer aux ateliers parentaux de *Pastel*.

5.2.1.2 Retombées sur les parents

5.2.1.2.1 De l'amour, peu importe

Parmi les retombées des ateliers parentaux perçues sur les parents, les résultats qualitatifs de l'étude suggèrent un effet sur le type de soutien offert par le parent à son enfant. En ce sens, à la suite de la participation des parents aux ateliers parentaux de *Pastel*, les participantes ont souligné percevoir un soutien de la part de leurs parents qui est inconditionnel des résultats scolaires qu'elles obtiennent. Concrètement, cet énoncé fait référence au moment où l'une des participantes rapporte se sentir bien parce qu'elle sait maintenant que ses parents l'aiment, peu importe ses résultats scolaires. Ce constat fait écho aux études liées au soutien inconditionnel parental qui agit à titre de facteur de protection de l'anxiété de performance. En effet, à l'inverse, selon Bouffard et ses collègues (2015), les élèves qui perçoivent que l'opinion favorable et le soutien de leur parent à leur égard sont conditionnels à la qualité de leurs performances scolaires sont plus à risque de manifester une grande proportion de symptômes d'anxiété de performance. Ce résultat fait également écho à une légère diminution, en moyenne, des scores de soutien conditionnel parental perçu issu des données quantitatives recueillies chez les élèves participantes à la suite de leur participation au programme *Pastel* incluant le parent. Dès lors, tout comme le suggèrent les résultats qualitatifs du présent mémoire à cet égard, la perception de l'amour et de l'encouragement de ses parents indépendamment de ses résultats scolaires entretenue par l'élève met en lumière de potentielles retombées positives du volet parental puisque les ateliers parentaux de *Pastel* semblent favoriser une diminution du soutien conditionnel parental perçu. Ainsi, lorsqu'une des élèves participantes souligne que même si elle échoue à un examen, ses parents vont l'aimer quand même, cet élément semble venir jouer un rôle important dans le processus de réduction des symptômes d'anxiété de performance de la jeune via la diminution du soutien conditionnel parental perçu.

5.2.1.2.2 L'échec : un levier d'apprentissage

La présente étude suggère aussi des retombées observées par les parents sur eux-mêmes à la suite de leur participation au programme *Pastel*, notamment une évolution au plan de la perception de l'échec comme étant devenu un levier d'apprentissage pertinent au développement de l'enfant. Cette évolution dans la perception de l'échec permet de faire un pont avec l'étude sur les

compétences sociales et émotionnelles de l'OCDE (2021). Dans ce rapport, il était souligné qu'un environnement familial sans jugement où les parents soutiennent l'élève lorsqu'il commet des erreurs permet à l'élève de se sentir moins vulnérable lorsque l'échec est une issue possible. Ainsi, un milieu familial qui, tout comme le rapporte un des parents participants en soulignant que l'échec peut être vu comme une façon d'apprendre et de grandir, vient donc agir à titre de facteur de protection sur les manifestations d'anxiété de performance puisque l'erreur ne représente plus un risque de se sentir humilié pour l'élève.

5.2.1.2.3 Un besoin de perfection : véhicule intergénérationnel

Des retombées sur les parents ont également été soulevées concernant la projection d'une image inatteignable à l'enfant via des standards de perfection établis par le parent. Cet élément fait écho aux études concernant la transmission du perfectionnisme au sein de la famille. En effet, comme il a été souligné dans le cadre théorique de ce mémoire, l'émergence des symptômes d'anxiété de performance chez l'élève peut être influencée par le type de perfectionnisme préconisé par ce dernier, et à son tour, le perfectionnisme du jeune peut avoir été transmis par son parent (Curran *et al.*, 2020). Tout comme le suggèrent Hewitt et ses collègues (2017), à travers le mécanisme d'un processus de socialisation au sein de la famille, les croyances du parent peuvent être transmises à son enfant. En d'autres termes, le jeune aura tendance à intérioriser les standards de perfection de son parent (Flett *et al.*, 2002). Comme le perfectionnisme familial semble alors être un facteur de risque de l'anxiété de performance, la réalisation d'un des parents participant concernant le fait qu'il avait tendance à vouloir être parfait, et que cette volonté de perfection peut déteindre sur ses enfants en développant de l'anxiété de performance à essayer d'exceller dans tout, semble alors progresser dans le même sens. Cette réflexion à la suite de sa participation aux ateliers parentaux suggère un premier pas vers une diminution de la transmission du perfectionnisme au sein des familles participantes en vue d'agir sur les symptômes d'anxiété de performance du jeune, élément central du modèle de changement qui oriente le volet parental de *Pastel*.

À la lumière de ces informations, il est possible d'utiliser ces déterminants familiaux, notamment le perfectionnisme et le soutien conditionnel parental perçu pour interpréter les résultats quantitatifs ressortis. En effet, une diminution moyenne des scores individuels aux échelles de perfectionnisme et de soutien conditionnel parental perçu peuvent représenter des retombées du volet parental rapportées par les parents et les élèves. De plus, étant documentée dans les écrits (Bouffard *et al.*, 2015), la relation entre ces variables peut également servir d'avenue possible

pour expliquer cette diminution. En ce sens, tout comme le suppose l'étude de Bouffard et ses collègues (2015) effectuée auprès d'élèves du secondaire, la perception du soutien conditionnel parental influencerait le développement de l'anxiété de performance par l'entremise du perfectionnisme négatif pour les filles qui composent l'échantillon alors que pour les garçons, l'effet de médiation était effectué par la perception de compétence scolaire. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que le perfectionnisme agirait à titre de médiateur entre le soutien conditionnel parental perçu, et les symptômes d'anxiété de performance pour l'échantillon d'élèves composé uniquement de filles dans le présent mémoire.

5.2.1.2.4 Reconnaître les efforts plutôt que féliciter les résultats

Dans le même ordre d'idées, les parents rencontrés rapportent avoir adapté leurs encouragements en vue d'atténuer la pression de réussite et de valoriser les efforts au détriment des résultats. De ce résultat détaillé au chapitre précédent, il est possible de faire un pont avec l'étude de Corpus et Good (2021) qui souligne que les éloges (*praise*) qu'un parent offre à son enfant peuvent diminuer la motivation intrinsèque de ce dernier. De plus, comme mentionné précédemment, la motivation intrinsèque agit à titre de facteur de protection de l'anxiété de performance (von der Embse *et al.*, 2018). Toutefois, dans leur étude, Corpus et Good (2021) suggèrent que pour favoriser la motivation intrinsèque du jeune, les éloges doivent contenir une conception contrôlable du succès, promouvoir l'autonomie en diminuant l'impact des perceptions externes, favoriser le sentiment de compétence du jeune, et intégrer des éléments concrets en lien avec la qualité de la performance. Cependant, il est intéressant de noter qu'une étude de Putwain et ses collègues (2009) souligne que l'élève aura moins tendance à sentir de la pression de la part de son parent si ce dernier véhicule des messages mettant l'accent sur les efforts déployés plutôt que sur le besoin de performer lors de l'évaluation. De la sorte, il est possible de faire un lien avec la diminution du soutien conditionnel parental perçu rapportée par la majorité des participantes. En effet, tout comme le souligne l'étude de Kenney-Benson et Pomerantz (2005), les enfants dont les parents valorisent les efforts plutôt que les résultats auront tendance à être moins soucieux à l'idée de faire une erreur, et auront davantage confiance en leurs compétences.

5.2.2 La plus-value des ateliers parentaux

À la lumière de ces retombées, tant chez les élèves participantes que chez leurs parents, il est possible de dresser un portrait plus détaillé de la pertinence du volet parental de *Pastel*.

5.2.2.1 Les raisons derrière cette pertinence

Tout d'abord, le présent mémoire suggère, au terme des ateliers parentaux de *Pastel*, une prise de conscience, chez les parents participants, de la primauté de la santé mentale des élèves au détriment des résultats scolaires. La clarification de cette priorité au sein du noyau familial met en lumière l'importance d'impliquer les parents à l'intervention. D'une part, la participation de la famille à l'intervention est notoire en raison du fait que le parent représente un facteur d'influence fondamental dans la vie de son enfant ainsi que dans le processus de changement de ce dernier (Piché *et al.*, 2008). Il est alors possible de se poser la question suivante : comment le jeune peut-il développer une vision positive de la santé mentale si l'environnement familial dans lequel il évolue laisse de côté cet élément au détriment des résultats scolaires qu'il obtient? Par ailleurs, cette promotion du bien-être de l'élève à l'école est primordiale en vue d'une meilleure qualité de vie scolaire. En ce sens, puisque l'anxiété de performance semble être liée à une perturbation du fonctionnement scolaire de l'élève ainsi qu'une diminution de ses chances de réussite (Putwain, 2007), proposer des interventions qui mettent de l'avant l'importance de la santé mentale chez les élèves, comme le suggère l'implication parentale du programme *Pastel*, permet également des retombées scolaires plus optimales.

Selon les résultats soulignés au chapitre précédent, l'ajout d'une composante parentale permet une meilleure compréhension de l'anxiété de performance, et de certains de ses facteurs de risque de la part des parents. En effet, ces observations rapportées par les élèves participantes sont cohérentes avec l'étude de Turgeon et Gosselin (2015) suggérant l'importance de sensibiliser le parent à la problématique pour qu'ils puissent reconnaître rapidement les signaux précurseurs de l'anxiété chez leur enfant, et mettre en place les mesures nécessaires pour l'aider adéquatement. De plus, la présente étude avance que les ateliers parentaux de *Pastel* ont permis d'ouvrir la discussion sur les difficultés du jeune en lien avec l'anxiété de performance avec son parent. Cet élément, perçu autant par l'élève que par les parents, met en lumière ce besoin d'un facilitateur pour favoriser l'échange entre ces deux parties, besoin auquel les ateliers parentaux de *Pastel* semblent répondre. En effet, comme le rapporte une des élèves participantes, il semble plus difficile pour certains élèves de s'ouvrir aux autres sur leurs difficultés éprouvées en lien avec l'anxiété de performance. Pour les participant.e.s, les ateliers parentaux ont alors trouvé une partie de leur pertinence dans la mise en place d'un facilitant pour ouvrir la discussion sur le sujet entre le parent et son enfant.

Par ailleurs, le besoin de créer un pont entre l'école et la famille mentionné par les parents, besoin auquel le volet parental de *Pastel* semble répondre, fait écho à l'étude de Turgeon et Gosselin (2015) qui souligne l'importance d'impliquer le parent afin de favoriser la motivation à changer chez le jeune. De plus, Christenson et Sheridan (2001) suggèrent également que les programmes d'intervention scolaires incluant les parents permettent d'unir deux sphères sociales significatives pour le jeune pour ainsi favoriser l'engagement du jeune dans un processus de changement. Puisque le manque de collaboration avec la famille semble être un obstacle majeur aux programmes d'intervention concernant l'anxiété en milieu scolaire (McLoone et Rapee, 2012), ce résultat semble intéressant pour assurer la mise en œuvre du programme en milieu scolaire.

En somme, les résultats de cette étude mettent en lumière une pertinence évidente de l'implication parentale au sein du programme *Pastel* en vue d'assurer un bien-être du jeune à l'école, ainsi qu'une diminution de l'anxiété de performance.

5.3 Limites de l'étude

Dans le cadre de ce projet de recherche, une des principales limites est la petite taille de l'échantillon. En effet, puisque l'échantillon est composé de deux parents pour trois jeunes, les analyses descriptives représentaient l'avenue la plus pertinente pour observer les effets du volet parental sur les symptômes d'anxiété de performance, le soutien conditionnel parental perçu et sur le perfectionnisme des élèves. Les entretiens effectués auprès des parents et des élèves ont alors pu amener différentes clés de compréhension pour répondre aux objectifs auxquels ce présent mémoire comptait répondre. Cela dit, il aurait été bénéfique d'impliquer un plus grand échantillon ainsi qu'un groupe de contrôle, tant au niveau des parents que des élèves, réaliser des analyses statistiques inférentielles et éventuellement généraliser certains résultats. Des études supplémentaires auprès d'échantillons plus nombreux permettraient donc de recenser empiriquement les effets du programme *Pastel* incluant la participation du parent sur les élèves ciblés.

Il est à noter que la posture de l'étudiante-chercheuse peut également agir à titre de limite de l'étude. En effet, cette dernière a participé à la création du volet parental de *Pastel* ainsi qu'au déploiement de celui-ci. Elle a également occupé le rôle de co-animatrice des ateliers parentaux avec l'aide d'une psychoéducatrice sélectionnée par l'équipe de *Pastel*. Afin de limiter les biais potentiels associés avec son implication, de nombreuses mesures ont été mises en place. Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse n'était pas impliquée dans la collecte de données

effectuée auprès des parents. De la sorte, les parents de l'échantillon ont pu s'exprimer honnêtement, et ainsi contourner un biais de désirabilité possible de leur part. Étant consciente de sa posture particulière, l'étudiante-chercheuse a placé ses analyses sous la lunette d'une révision par les pairs assumée par la direction du projet de recherche. En ce sens, les analyses quantitatives et qualitatives ont été sujettes à une révision rigoureuse permettant d'en assurer un accord interjuges.

Une troisième limite est liée au temps écoulé entre la phase pré-intervention et post-intervention de la collecte de données quantitatives. En effet, considérant l'intervalle de huit semaines entre les deux passations de questionnaires, il apparaît évident que ce soit une durée plutôt restreinte pour constater des changements significatifs liés aux données recueillies à l'aide des échelles sélectionnées. En effet, les construits tels que l'anxiété de performance, et le perfectionnisme vécus par l'élève sont plutôt stables dans le temps à l'adolescence (Dumont, 2018; Weiner *et al.*, 2017), et les interventions efficaces sont généralement d'une durée d'au moins huit semaines (Barlow *et al.*, 2010). De ce fait, il pourrait être intéressant de tenter d'évaluer les retombées de cette intervention sur des déterminants reconnus comme étant malléables à plus court terme, comme le type de motivation, le sentiment d'autoefficacité académique, et les buts de réalisation.

De plus, le moment de l'année où se sont déroulés les ateliers, alors que les dernières semaines d'ateliers ont chevauché la période d'examens de fin d'année, a pu influencer la collecte de données post-intervention. En effet, puisque l'environnement scolaire dans lequel étaient plongées les participantes lors de la collecte de données quantitatives post-intervention était plus anxiogène qu'à l'habitude, il est possible que l'anxiété liée aux évaluations ait été plus élevée à ce moment précis en raison de la période d'examens. Ainsi, il se peut que les résultats ressortis des questionnaires complétés lors de cette phase soient teintés du climat anxiogène qui entoure la période d'examen, surtout pour ces élèves. Ainsi, il pourrait être intéressant d'effectuer une évaluation des retombées du programme *Paste!* incluant les parents à différents temps de mesure pour assurer un suivi de la pérennité des retombées du programme.

D'autre part, étant recueillies auprès d'élèves présentant certaines comorbidités, il est possible que les données quantitatives ressorties des questionnaires distribués aux participantes aient pu en être teintées. En ce sens, il se peut que l'intervention ne réponde pas aux besoins spécifiques de certains types d'élèves, dont celles qui présentent un trop haut niveau d'anxiété de performance ou de trop nombreuses comorbidités. Pour ces élèves, il est possible que les ateliers

de groupe ne répondent pas entièrement à leurs besoins et que ces derniers trouveraient davantage réponse dans le cadre d'interventions individualisées plus intensives. Toutefois, la mise en œuvre d'ateliers de groupe ciblés tels que *Pastel* peut permettre une optimisation des services offerts en milieu scolaire: alors que ateliers de groupe fournissent à différents élèves ciblés des stratégies pour favoriser leur adaptation, les professionnels peuvent concentrer leurs efforts auprès des élèves en grande difficulté.

Malgré les limites évidentes de cette étude, les retombées du volet parental pour les participant.e.s semblent significatives. Ces obstacles peuvent toutefois être utiles afin de proposer des recommandations pouvant orienter les études futures dans le domaine.

5.4 Retombées pratiques et recommandations

Les résultats de la présente étude apparaissent intéressants pour l'avancement des connaissances pour le milieu de la recherche au sujet de l'anxiété de performance, et pour les retombées pratiques dans les milieux éducatifs. En ce sens, les résultats permettent d'orienter certaines recommandations pour des études à venir ainsi que des éléments d'intervention pertinents à tenir en compte pour le milieu pratique.

5.4.1 Retour sur le modèle de changement de *Pastel*

Le volet parental du programme *Pastel* visait à agir sur les déterminants de l'anxiété de performance, comme le montre le modèle de changement qui oriente ce module de formation (voir figure 2.2). Du point de vue des parents, les ateliers parentaux ont permis d'agir, de près ou de loin, sur ces déterminants, notamment le soutien conditionnel parental, une perception négative de l'échec ainsi que l'influence du perfectionnisme parental. Cependant, d'autres déterminants ont été soulevés par les parents et les élèves qui composent l'échantillon. Parmi ceux-ci, il est possible de noter, à travers les résultats énumérés précédemment, le type d'éloges fourni à son enfant.

En ce sens, avec les résultats sur le sujet discutés dans la section *Liens avec la littérature et triangulation des données quantitatives et qualitatives*, il serait intéressant d'intégrer au module de formation parentale les composantes essentielles d'éloges (*praise*) bienveillantes dans l'objectif de fournir des encouragements adaptés à son jeune, tel que mis de l'avant dans l'étude de Corpus et Good (2021), comme levier d'intervention ultérieure en vue d'assurer une diminution des symptômes d'anxiété de performance. Plus précisément, les parents pourraient être guidés

davantage sur les types d'encouragement qui favorisent une motivation intrinsèque chez le jeune, notamment une conception contrôlable du succès, une diminution de l'impact des perceptions externes, une promotion du sentiment de compétence du jeune, et une rétroaction concrète en lien avec la qualité de la performance.

5.4.2 Recommandations générales pour futures études

Dans un premier temps, il est important de noter qu'il s'agit du premier projet de recherche ciblant spécifiquement la plus-value d'ajouter un volet parental à un programme d'intervention destiné à la réduction des symptômes d'anxiété de performance. Les résultats obtenus ouvrent le chemin à d'autres études empiriques qui évalueraient rigoureusement les effets de ce volet parental auprès d'un plus grand échantillon de parents et d'élèves. En effet, les résultats obtenus sont encourageants et suggèrent que la mise sur pied d'un projet de recherche de plus grande envergure réalisé à l'aide d'un devis expérimental serait souhaitable pour démontrer statistiquement les retombées observées de manière qualitative.

De plus, d'autres travaux évaluant les retombées du programme pourraient être réalisés par des chercheurs et chercheuses n'ayant aucune implication en lien avec l'équipe de *Pastel*. Il serait également intéressant d'évaluer les retombées du volet parental sur des déterminants de l'anxiété de performance reconnus pour être davantage malléables à plus court terme. Cette évaluation pourrait également se faire à différents temps de mesure, notamment par le biais d'une troisième complétion du questionnaire quelques mois à la suite de la mise en place du programme afin de vérifier la stabilité ou l'évolution des changements décelés. Il sera alors possible d'assurer un suivi de la pérennité des retombées du programme.

5.4.3 Recommandations pour les milieux éducatifs

Enfin, à l'aide des adaptations suggérées par les parents au chapitre précédent, il apparaît essentiel pour ceux-ci qu'une intervention préventive ciblant l'anxiété de performance soit offerte. Puisque, selon les dires d'un parent participant, l'annonce d'une difficulté liée à l'anxiété de performance a été reçue « comme une bombe » pour certains parents, il semble alors important de sensibiliser l'ensemble des acteurs impliqués de près ou de loin auprès des élèves, notamment les parents et les acteurs milieu scolaire. Il pourrait alors être question d'interventions préventives universelles offertes dans les écoles pour répondre à ce « système autour qui valorise les notes ». Ces recommandations issues des entretiens individuels effectués auprès des parents font écho au fait que le climat scolaire dans lequel se trouvent les élèves constitue également un facteur de

risque environnemental important dans l'émergence et l'accentuation des manifestations d'anxiété de performance (OCDE, 2021; von der Embse *et al.*, 2018).

Dans le même ordre d'idées, puisque certaines études associent l'augmentation de la prévalence de l'anxiété de performance et le recours à des évaluations standardisées ayant des exigences élevées (Lowe *et al.*, 2008), il serait pertinent de réfléchir à une évaluation des apprentissages plus adaptée. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2017) proposait de revoir l'importance qui était accordée aux notes et de se questionner quant aux fondements du bulletin actuel. En effet, le bulletin tel qu'on le connaît semble favoriser un rapport pernicieux à l'erreur en pénalisant l'apprenant (retrait de points) plutôt qu'en percevant l'erreur comme un moyen d'apprendre. Une avenue possible serait alors l'évaluation critériée pour témoigner de façon plus précise les apprentissages effectués par l'élève (CSE, 2017). Cette lunette d'évaluation des apprentissages permettrait, entre autres, de favoriser les buts de maîtrise au détriment des buts de performance ou d'évitement chez l'élève, considérés tous les deux comme des facteurs de risque personnels de l'anxiété de performance. Le rapport à l'évaluation pourrait devenir ainsi davantage positif, ce qui pourrait atténuer les sentiments négatifs qui en découlent chez certains élèves.

Sachant que les trois participantes n'ont pas réagi de la même façon au programme *Pastel* incluant le volet parental, il est possible de se questionner sur la possibilité que le programme soit davantage adapté pour un type d'élèves en particulier ou encore qu'il existe différents profils d'élèves manifestant de l'anxiété de performance. En cohérence avec certains auteurs qui suggèrent de distinguer deux groupes d'élèves vulnérables à vivre de l'anxiété en contexte d'évaluation, nommément les élèves peu performants, et les élèves très performants (Plante *et al.*, 2022), il serait intéressant que les milieux éducatifs mettent en œuvre des interventions qui répondent aux besoins des deux sous-groupes d'élèves vivant avec cette problématique. Il peut être également intéressant de se questionner à savoir s'il existe un seul type d'anxiété en contexte d'évaluation. Plus précisément, y a-t-il une distinction à faire entre l'anxiété de performance en contexte académique, et l'anxiété d'évaluation? Devraient-ils être considérés comme deux entités distinctes? En ce sens, tout porte à croire qu'une compréhension fine de cette problématique, de ses différentes facettes et des différents profils de besoins qui en découlent pourrait orienter de nouvelles pistes d'intervention adaptées aux besoins spécifiques de tous les élèves.

CONCLUSION

La présente étude souhaitait explorer la pertinence de l'ajout d'un volet parental au programme *Pastel*, ayant pour objectif la réduction des symptômes d'anxiété de performance d'élèves du secondaire. Pour ce faire, les retombées de ce volet parental ont été observées sur les symptômes d'anxiété de performance d'élèves de secondaire 3 prenant part au projet de recherche, mais également sur la perception de l'échec, le perfectionnisme, et le soutien conditionnel parental perçu. Les données issues des entretiens effectués auprès des élèves et des parents ayant participé au programme ont permis de souligner la pertinence perçue du volet parental ajouté au programme.

Ce mémoire apporte donc de nouvelles connaissances sur le plan scientifique et social. En effet, aucune étude, à notre connaissance, ne semble avoir exploré la pertinence d'ajouter un volet parental à un programme d'intervention visant spécifiquement la réduction des symptômes d'anxiété de performance. Ce mémoire a permis une avancée dans les connaissances puisqu'il révèle que les élèves participantes ont perçu de nombreuses retombées positives des suites de la participation de leur parent au programme *Pastel*. En ce sens, les élèves participantes ont rapporté mieux se sentir, et ressentir moins de pression parentale à la suite de l'implication de leur parent au programme. De leur côté, des retombées positives ont également été perçues chez les parents participants à la suite des ateliers; une perception de l'erreur plus adaptée, l'instauration d'un soutien inconditionnel parental, et une prise de conscience de l'effet du perfectionnisme parental sur le jeune. Pour les parents et les élèves compris dans l'échantillon, l'ajout du volet parental semble donc avoir permis d'agir sur le milieu familial dans lequel l'élève se trouve, plus précisément sur les facteurs de risque familiaux.

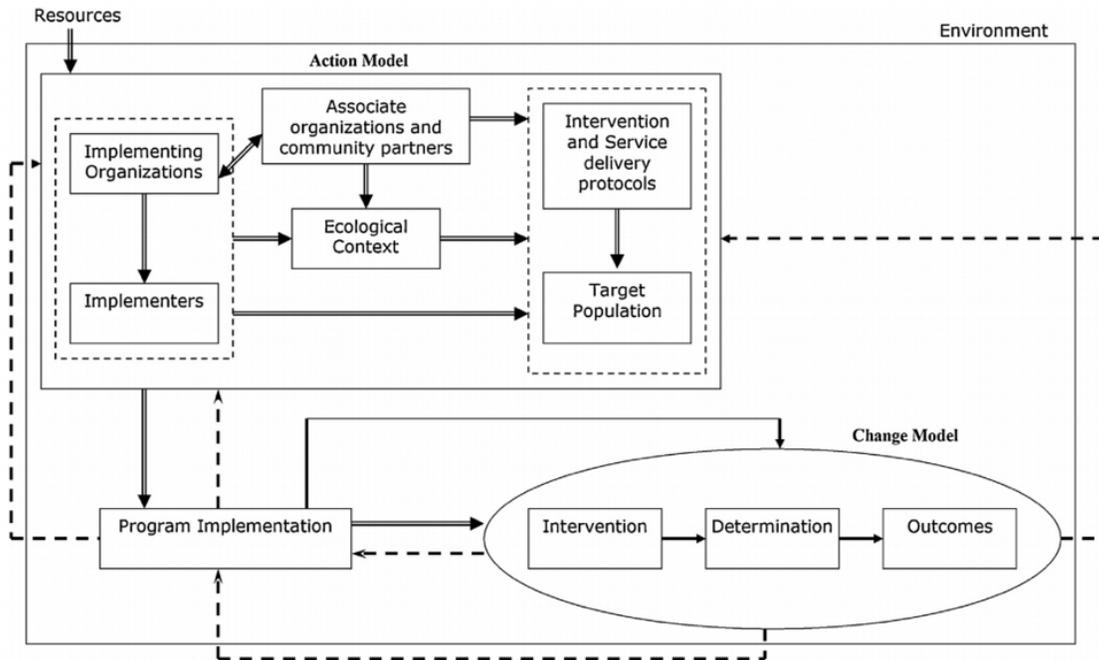
Par ailleurs, les limites énoncées au chapitre précédent démontrent que les études futures devraient inclure un plus grand échantillon ainsi qu'une durée de traitement adaptée afin de pouvoir observer des changements significatifs sur les symptômes d'anxiété de performance des élèves prenant part au programme. De plus, une évaluation effectuée par des chercheurs et chercheuses n'ayant aucune implication en lien avec l'équipe de *Pastel*, et s'intéressant aux retombées du volet parental sur des déterminants de l'anxiété de performance reconnus pour être davantage malléables à plus court terme permettront la mise en lumière de résultats plus sensibles aux changements à court terme. Par ailleurs, il serait intéressant de mener un projet

prévoyant un troisième temps de mesure pour effectuer un suivi à long terme des effets du volet parental sur les jeunes prenant part au projet.

Enfin, dans l'espoir d'explorer la pertinence d'ajouter un volet parental au programme *Pastel*, cette recherche a permis de souligner la pertinence de cet ajout rapporté par les parents et les élèves participantes. Dès lors, il semble important de poursuivre les recherches sur le sujet pour approfondir les connaissances sur les composantes du volet parental de *Pastel* qui ont été les plus bénéfiques, et surtout de favoriser une collaboration entre l'école et la famille pour favoriser l'adaptation du jeune.

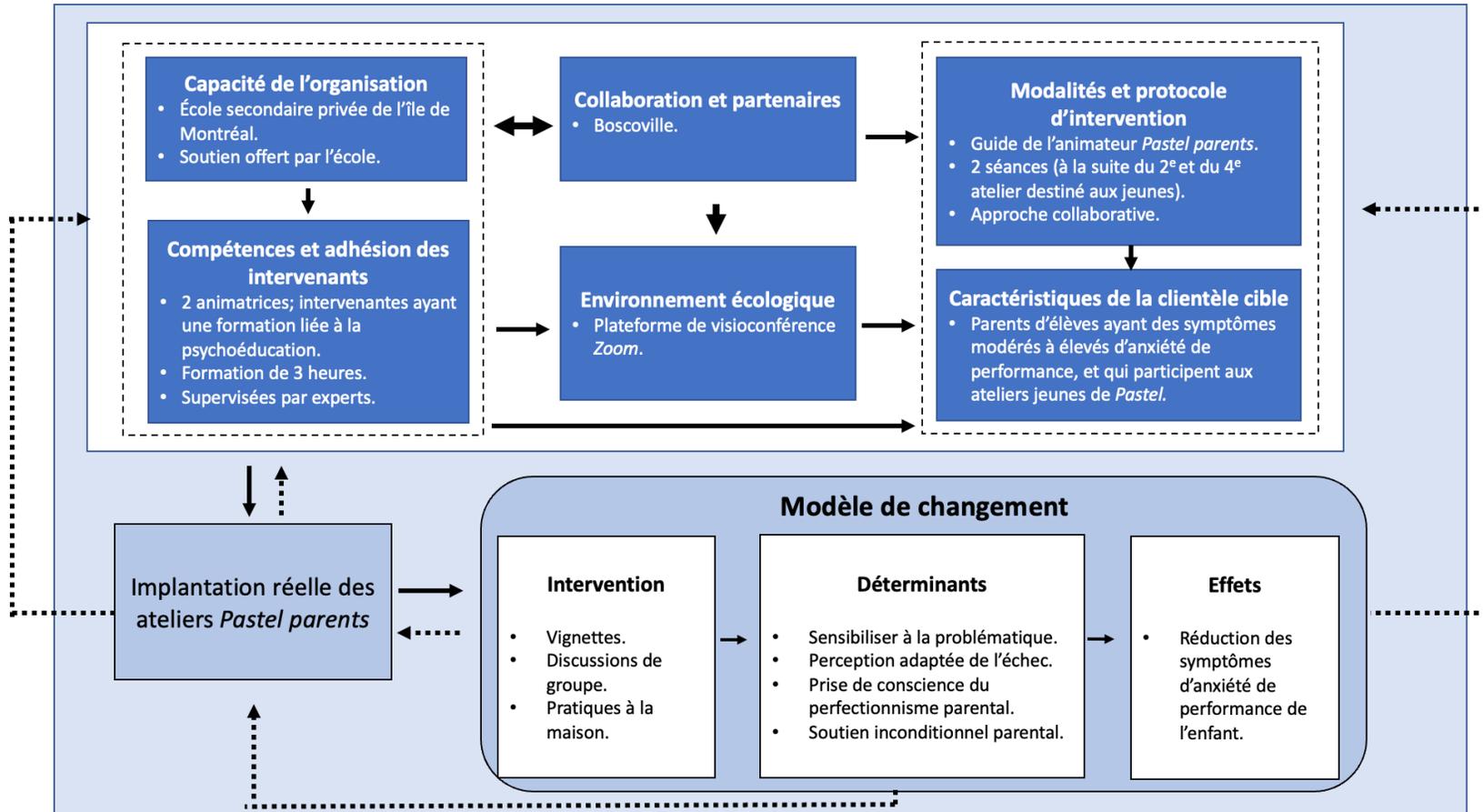
ANNEXE A

FIGURE 2, CHEN, 2016, P.114



ANNEXE B

MODÈLE D'ACTION ET DE CHANGEMENT – PASTEL PARENTS



ANNEXE C

ÉCHELLES COMPRISES DANS LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire sociodémographique

Variables : sexe, âge, date de naissance, pays de naissance, type de classe, statut de la famille (ex. monoparental), niveau d'études des parents, résultats scolaires en français et en mathématique.

Instrument : questionnaire général

Renseignements généraux

Prénom et nom : _____

Sexe : Fille Garçon Autre/préfère ne pas répondre

Dans quel type de classes es-tu?

- Régulière
- Adaptation scolaire
- Programme international
- Autres (précisez) _____

Quels sont en moyenne tes résultats scolaires en mathématique?

- en bas de 50%
- entre 50% et 60%
- entre 60% et 70%
- entre 70% et 80%
- entre 80% et 90%
- entre 90% et 100%

Quels sont en moyenne tes résultats scolaires en français?

- en bas de 50%
- entre 50% et 60%
- entre 60% et 70%
- entre 70% et 80%
- entre 80% et 90%

entre 90% et 100%

As-tu déjà reçu un diagnostic par un psychologue ou un médecin concernant ta santé mentale ?

Non

Oui, Trouble d'apprentissage

Oui, TDAH

Oui, Anxiété

Oui, Dépression

Oui, autre (précisé) _____

Échelle d'anxiété de performance

Nom de l'instrument : Échelle d'anxiété d'évaluations de Friedben

Nom original: *Brief Friedben Test Anxiety Scale*

Auteurs : *von der Embse et al., 2011*

Traduction : Maison

Nombre d'items : 12

Anxiété d'évaluation

1. Si j'échoue un examen, je crains que mes amis pensent que je suis nul
2. Si j'échoue un examen, je crains que les gens pensent que je ne vauds rien
3. Je suis très inquiet de ce que mes profs vont penser ou faire si j'échoue leur examen
4. Je suis inquiet à l'effet que tous mes amis obtiendront de bonnes notes à l'examen alors que les miennes seront basses
5. Je suis inquiet à l'effet que l'échec aux examens affecte ma vie sociale
6. Je suis très tendu avant un examen, même si je m'y suis bien préparé
7. Lorsque je dois passer un examen important, le cœur me débat
8. Les examens me terrifient
9. Inverse : Pendant un examen, mes idées sont claires et je réponds aisément à toutes les questions
10. Inverse : Pendant un examen, je me sens bien et je suis organisé
11. Inverse : Je crois que mes chances de réussir les examens sont bonnes
12. Inverse : En général, je gère bien les examens

Échelle à ajouter :

0 : pas du tout

1 : un peu

3 : parfois

4 : en grande partie

5 : extrêmement

6 : Parfaitement

Échelle du perfectionnisme

Nom de l'instrument : Échelle multidimensionnelle du perfectionnisme

Nom original: Multidimensional Perfectionism Scale

Auteurs : Hewitt et Flett (1991)

Traduction : Labrecque *et al.* (1998)

Nombre d'items : 30 items (perfectionnisme orienté vers soi et prescrit par autrui)

Échelle multidimensionnelle du perfectionnisme (HF-MPS)

Adaptation et validation francophone (Labrecque, Stephenson, Boivin et Marchand, 1998)

Voici une liste d'affirmations se rapportant à des caractéristiques ou des traits personnels. Encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacune des affirmations. Utilise l'échelle d'évaluation suivante :

1=Totalemment en désaccord

2=Fortement en désaccord

3=Plutôt en désaccord

4=Indécis

5=Plutôt en accord

6=Fortement en accord

7=Totalemment en accord

1. Lorsque je travaille à quelque chose, je ne parviens pas à me détendre tant que tout n'est pas parfait. (SO)
2. Je trouve difficile de satisfaire les attentes des autres à mon égard. (PS)
3. Un de mes buts est d'être parfait dans tout ce que je fais. (SO)
4. Je ne vise jamais la perfection dans mon travail. (SO)
5. Mon entourage accepte volontiers que je puisse aussi faire des erreurs. (PS)
6. Plus je réussis, plus on attend de moi. (PS)
7. Je sens rarement le besoin d'être parfait. (SO)
8. Tout ce que je fais qui n'est pas excellent sera jugé de piètre qualité par mon entourage. (PS)
9. Je fais tout ce que je peux pour être aussi parfait que possible. (SO)
10. Il m'importe beaucoup de réussir parfaitement dans tout ce que j'entreprends. (SO)
11. Je m'efforce d'être le meilleur dans tout ce que j'entreprends. (SO)
12. Mon entourage s'attend à ce que je réussisse en tout. (PS)
13. Je n'exige de moi-même rien de moins que la perfection. (SO)
14. Les autres vont m'aimer même si je n'excelle pas en tout. (PS)
15. Cela me rend malheureux de découvrir une erreur dans mon travail. (SO)

16. Avoir du succès signifie pour moi que je dois travailler plus fort pour plaire aux autres. (PS)
17. Je tends à la perfection quand j'établis mes objectifs. (SO)
18. Les autres m'acceptent comme je suis même quand je ne réussis pas. (PS)
19. Je sens que les gens exigent trop de moi. (PS)
20. Je dois à tout moment donner mon plein rendement. (SO)
21. Même s'ils ne le laissent pas voir, les autres sont bouleversés quand je faillis à ma tâche. (PS)
22. Je n'ai pas besoin d'être le meilleur dans tout ce que je fais. (SO)
23. Ma famille s'attend à ce que je sois parfait. (PS)
24. Mes objectifs ne sont pas très élevés. (SO)
25. Mes parents ne s'attendaient que rarement à ce que j'excelle en tout dans la vie. (PS)
26. Les gens n'attendent de moi rien de moins que la perfection. (PS)
27. Je m'établis des normes très élevées. (SO)
28. Les gens attendent de moi plus que je ne peux donner. (PS)
29. Je dois toujours réussir à l'école ou au travail. (SO)
30. Mon entourage me croit encore compétent, même si je commets une erreur. (PS)

L'échelle du soutien conditionnel parental perçu par le jeune

Nom de l'instrument : Échelle du Soutien conditionnel parental académique

Nom original: Perceptions of Parental Conditional Regard Scale-Academics (PCPR)

Auteurs : Assor, Roth, Israeli & Freed, 2007

Traduction : Maison

Nombre d'items : 10 items

Échelle du soutien conditionnel parental perçu

1. Quand je réussis à l'école, je prends de la valeur aux yeux de mes parents.
2. Quand j'étudie beaucoup, je sens que mes parents m'apprécient davantage.
3. Quand je réussis à un examen, je sens que mes parents m'aiment et qu'ils m'apprécient davantage.
4. Quand je réussis à l'école, mes parents me font sentir comme si je valais davantage.
5. Quand je réussis à l'école, je sens que mes parents sont davantage fiers de moi.
6. Quand je ne réussis pas à l'école, mes parents restent loin de moi pour un moment.
7. Quand je ne réussis pas à l'école, mes parents me démontrent moins d'attention et de chaleur (bienveillance).
8. Quand j'échoue à un examen, mes parents me démontrent moins d'attention et de chaleur (bienveillance).
9. Quand je ne réussis pas à un test, mes parents me font sentir comme si je ne valais rien comme personne.
10. Quand je n'ai pas un bon résultat à l'école, mes parents cessent de me donner de l'attention pendant un certain temps.

Échelle à ajouter :

0 : Totalement en désaccord

1 : En désaccord

2 : Un peu en désaccord

3 : Neutre

4 : Un peu en accord

5 : En accord

6 : Totalement en accord

ANNEXE D
CANEVAS ENTRETIEN AVEC PARENTS PARTICIPANTS

- 1) Comment décririez-vous les ateliers? Qu'est-ce que vous y avez appris?
- 2) Pouvez-vous me parler des points forts de ces ateliers? Quels sont les points faibles?
- 3) Est-ce que certains thèmes vous ont interpellés? Est-ce que certains outils vous ont été utiles?
- 4) Avez-vous observé des changements chez votre adolescent.e depuis le début de sa participation aux ateliers *Pastel* destinés aux jeunes?
- 5) Avez-vous observé des changements chez votre jeune depuis le début de votre participation?
- 6) Avez-vous eu certaines prises de conscience à la suite des ateliers parentaux?
- 7) Avez-vous observé des effets sur votre relation avec votre jeune depuis votre participation aux ateliers?
- 8) Auriez-vous des propositions ou des commentaires que vous aimeriez faire face aux ateliers parentaux?

ANNEXE E

CANEVAS ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES ÉLÈVES PARTICIPANTES

1. Y a-t-il selon vous des éléments qui ont nui au déroulement des ateliers *PASTEL*? (Les obstacles)
 - a. Est-ce que certaines activités du programme ont été plus difficiles à réaliser? Lesquels?
 - b. Est-ce que certaines choses ont nui à votre participation pendant les ateliers? Lesquelles?
 - c. Est-ce que certaines choses vous ont empêché de compléter les exercices à faire en-dehors des séances (devoirs)?

2. Y a-t-il des aspects des ateliers *PASTEL* que vous avez particulièrement apprécié ou qui vous ont aidé? Lesquels? (Les facilitants)
 - a. Est-ce que certains aspects des ateliers ont été particulièrement motivants?
 - b. Quels aspects des ateliers, s'il y en a, vous ont donné envie de participer davantage?
 - c. Quels aspects des ateliers, s'il y en a, vous ont aidé à comprendre les exercices et à les compléter?
 - d. Quels aspects des ateliers, s'il y en a, vous ont particulièrement plu?

3. L'intervention a-t-elle été efficace selon vous?
 - a. Si oui, quels changements avez-vous perçus? Avez-vous vu une différence au niveau de tes pensées? Tes émotions? Tes comportements?
 - b. À quoi attribuez-vous ces changements?
 - c. Avez-vous trouvé un ou plusieurs aspects de l'intervention particulièrement utiles? Efficaces? Si oui, lesquels?
 - d. Utilisez-vous encore certaines des stratégies apprises pendant l'intervention? Lesquelles?

4. Y a-t-il des aspects des ateliers qui pourraient être améliorés selon vous Lesquels?
 - a. Est-ce que quelque chose aurait pu vous motiver davantage? Vous faire participer davantage pendant les rencontres?
 - b. Est-ce quelque chose aurait pu être fait pour vous aider à compléter les exercices? À utiliser davantage les outils appris pendant les séances?

5. **Comment avez-vous trouvé le fait que vos parents aussi participent à des ateliers?**
 - a. **Est-ce que vous avez observé un changement chez vos parents?**
 - **Comportements**

- **Attitudes**
- **Façons de penser**

- b. Est-ce qu'il y a certaines choses que vous avez aimées du fait que vos parents participent aussi à des ateliers?**
- c. Est-ce qu'il y a certaines choses que vous avez moins aimées du fait que vos parents participent aussi à des ateliers?**

6. Est-ce que vous avez des commentaires/ conseils/ recommandations à faire en lien avec les ateliers *PASTEL*?

ANNEXE F

LISTE DE THÈMES POUR CODAGE DÉDUCTIF

Les ateliers parentaux

- Ce que vous avez appris
- Les points forts
- Les points faibles
- Les thèmes ressortis
- Les outils utiles

Effets des ateliers parentaux sur le jeune

- Anxiété de performance
 - Diminution des symptômes
 - Gestion des symptômes plus adaptée
- Perfectionnisme
 - Présente des pensées plus adaptées
 - Se fixe des objectifs plus réalistes
 - Est fier de lui
- Soutien conditionnel parental perçu

Effets des ateliers parentaux sur le parent

- Soutien parental
- Perception de l'échec
- Perfectionnisme parental

BIBLIOGRAPHIE

- Ali, A. B. (2016). The effect of self-esteem, self-efficacy and family social support on test anxiety in elementary students: a path model. *International Journal of School Health*, 3(4), 1–5. <https://doi.org/10.17795/intjsh-34677>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5e éd.). Elsevier Masson.
- American psychiatric association. (2016). *Mini dsm-5®: critères diagnostiques*. Elsevier Masson.
- 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), 249–60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice- Hall.
- Barlow, J., Smailagic, N., Ferriter, M., Bennett, C., et Jones, H. (2010). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. Volume 3.
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, 2e éd. (33-46). Montréal : Gaétan Morin éditeur : Chenelière Éducation.
- Bouffard Thérèse, Marquis-Trudeau, A., et Vezeau, C. (2015). Étude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Éducation Et Francophonie*, 43(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1034488ar>
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., et Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261–283. <https://doi.org/10.1007/s10484-010-9134-x>
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. Theoretical models of human development (6th ed., Vol. 1). Hoboken, Wiley.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., et Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy

for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31–53.
<https://doi.org/10.1177/0145445510390930>

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., et Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, 15-44.

Carter, E. W., Wehby, J., Hughes, C., Johnson, S. M., Plank, D. R., Barton-Arwood, S. M., et Lunsford, L. B. (2005). Preparing adolescents with high-incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 55–62. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2005.10823218>

Cassady, J. C., et Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14–20.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.06.002>

Centre d'études sur le stress humain [CESH]. (2011) *Dé-stresse et progresse : un programme pour les enfants et pour les adolescents*. Montréal, Québec.

Centre d'études sur le stress humain [CESH] (2017). *Recette du stress*, réf. de octobre 2021,
[http:// www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/source-du-stress/](http://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/source-du-stress/)

Chaloult, L., Ngo, T.-L., Goulet, J., Cousineau, P., et Borgeat, F. (2008). *La thérapie cognitivo-comportementale: théorie et pratique*. G. Morin.

Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2e éd.). Los Angeles, CA: SAGE.

Cheng, W. (2019). How intrinsic and extrinsic motivations function among college student samples in both Taiwan and the U.S. *Educational Psychology*, 39(4), 430–447.

Christenson, S. L., et Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.

Cicchetti, D. (2016). *Developmental psychopathology* (Third). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781119125556>

Clark, D. A., et Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice*. Guilford Press.

Cocullo, M.-L. (2014). *Performer ... sans anxiété : Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*. Rapport d'intervention. Montréal (Québec, Canada),

Université de Montréal, Maîtrise en psychoéducation.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>

- Comeau, L., Desjardins, N., Poissant, J., Chan, A., Beaugard, D., Laverdure, J., et Institut national de santé publique du Québec. (2013). *Avis scientifique sur les programmes de formation aux habiletés parentales en groupe*. Direction du développement des individus et des communautés, Institut national de santé publique du Québec. Retrieved 2022, from <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2275531>
- Commission de la santé mentale du Canada [CSMC]. (2022). *Ce que nous faisons; Enfants et jeunes*. <https://commissionsantementale.ca/ce-que-nous-faisons/enfants-et-jeunes/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Bibliothèques et Archives nationales du Québec. ISBN : 978-2-550-86750-0
- Corpus, J. H., et Good, K. A. (2021). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. In Brummelman, E. (Ed.), *Psychological Perspectives on Praise*. Abington, UK: Routledge.
- Costello, E. J., Copeland, W., et Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(10), 1015-1025.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x>
- Cournoyer-G., M., Bergeron, L., Piché, G. et Berthiaume, C. (2013). Comorbidité entre les troubles anxieux et la dépression chez les enfants âgés de 6 à 11 ans. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 49–66. <https://doi.org/10.7202/1061723ar>
- Corpus, J. H., et Good, K. A. (2021). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. In Brummelman, E. (Ed.), *Psychological Perspectives on Praise*. Abington, UK: Routledge. P.39-46.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Curran, T., et Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: a meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429.
<https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Curran, T., Hill, A. P., Madigan, D. J., et Stornæs, A. V. (2020). A test of social learning and parent socialization perspectives on the development of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 160, 109925–109925. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109925>

- Curran, T., Hill, A. P., et Williams, L. J. (2017). The relationships between parental conditional regard and adolescents' self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109, 17–22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.035>
- Dan, O., Ilan, O. B., et Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology*, 34(6), 659–673. <http://doi.org/10.1080/01443410.2013.814191>
- De Gaulejac, V. (2006) Le sujet manqué. L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité. Dans *L'individu hypermoderne*, sous la dir. De N. Aubert, 129-143. Ramonville Saint-Agne : Érés.
- Dumas, J. E. (2013). Une approche descriptive, développementale et relationnelle. Dans J. E. Dumas (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd.,p.9-27). De Boeck.
- Dumont, M. (2018). L'anxiété aux évaluations des adolescents. Dans Rousseau, N., et Espinosa, G. (Dir.) *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. (p.261-280). Ser. Éducation - intervention, 46). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Leclerc, D., et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez les élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35(4), 254-267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme funambule : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation Et Francophonie*, 43(2), 154–178. <https://doi.org/10.7202/1034490ar>
- Egan, S., Piek, J., Dyck, M., et Kane, R. (2011). The reliability and validity of the positive and negative perfectionism scale. *Clinical Psychologist*, 15(3), 121–132. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00029>.
- Egbochuku, E. O., et Obodo, B. O. (2005). Effects of systematic desensitisation (sd) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 298–304.
- Elliot, A. J. (2020). Competition and achievement outcomes: a hierarchical motivational analysis. *Motivation Science*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1037/mot0000164>
- Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy : The rational-Emotive Approach*. New York: Julian Press.
- Elliot, A.J., et McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Elliot, A. J., et Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957–971. <https://doi.org/10.1177/0146167203262024>
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: a meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Faber, G. (2010). Enhancing orthographic competencies and reducing domain-specific test anxiety: The systematic use of algorithmic and self-instructional task formats in remedial spelling training. *International Journal of Special Education*, 25(2), 78 – 88.
- Feys, J.-L. (2021). Le retour de l'approche dimensionnelle des classifications en psychiatrie : rappels historiques et problématiques contemporaines. *L'information Psychiatrique*, 97(3), 231–231. <https://doi.org/10.1684/ipe.2021.2234>
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th^e éd.). London: Sage.
- Finn, K., et Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue De Psychoéducation*, 42(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1061721ar>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., et Macdonald, S. (2002). *Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis*. In G. L. Flett et P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89–132). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Fonseca, A. C., et Perrin, S. (2011). The clinical phenomenology and classification of child and adolescent anxiety. *Anxiety disorders in children and adolescents*, 2, 25-55. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663239.007>
- Freeman, J. G., King, M. et Pickett, W. (2016). *Comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada : un accent sur les relations*. Agence de la santé publique du Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/aspc-phac/HP35-65-2016-fra.pdf
- Friedman, H. S. (2019). Neuroticism and health as individuals age. *Personality Disorders*, 10(1), 25–32. <https://doi.org/10.1037/per0000274>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., et Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Goulet, M., Clément, M.-È. et Bérubé, A. (2021). Chapitre 11 : Évaluation des effets d'un programme. Dans Tougas, A.-M., Bérubé, A., et Kishchuk, N. A. (Dir.). *Évaluation de programme : de la réflexion à l'action* (Ser. Santé). Presses de l'Université du Québec.
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26(5), 617–636. <https://doi.org/10.1177/0143034305060802>

- Haine-Schlagel, R. et Walsh, N. E. (2015). A review of parent participation engagement in child and family mental health treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0182-x>
- Heerde, J. A., et Hemphill, S. A. (2018). Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: a meta-analysis. *Developmental Review*, 47, 44–62. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.10.001>
- Hewitt, P. L., et Flett, G. L. (2002). *Perfectionism and stress processes in psychopathology*. Dans G. L. Flett & P. L. Hewitt (dir.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (p. 255-284). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Hewitt, P. L., et Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., et Flett, G. L. (2007). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry*, 6 (7),49-60.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., et Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Guilford Press.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., et Mikail, S. F. (1991). The multidimensional perfectionism scale: reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(3), 464–468. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.3.3.464>
- Houle, A. A. (2017). *Recension des écrits sur les critères d'efficacité et les programmes d'intervention précoce en matière d'anxiété chez les adolescents de 12 à 17 ans*. Publication du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2019/03/RECENSION-programmes-dintervention-pr%C3%A9coce-3-novembre-2017-copie2.pdf>
- Houle, A.-A. et Bérubé , A. (2018). Évaluation d'implantation du programme Le stress vu d'en haut selon la structure d'ensemble psychoéducative. Dans M. Lapalme et A.-M. Tougas (éds.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 387 – 409) . Éditions JFD.
- Hui Yap, M. B., Pilkington, P. D., Ryan, S. M. et Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>
- Hutchinson, A. J., et Yates, G. C. R. (2008). Maternal goal factors in adaptive and maladaptive childhood perfectionism. *Educational Psychology*, 28 (7), 795-808. <http://doi.org/10.1080/01443410802320402>

- Institut de la Statistique du Québec (ISQ). (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Tome 2: L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Institut de la Statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_EQSJS_2016_2017H00F02.pdf
- Jutras, S., et Bergheul, S. (2020). Évaluation des effets du programme dé-stresse et progresse sur le stress en situation de performance scolaire des élèves de 5e secondaire de la commission scolaire du lac-témiscamingue. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 68(6), 313–319. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.01.010>
- Kane, G. A., Wood, V. A., et Barlow, J. (2007). Parenting programmes : a systematic review and synthesis of qualitative research. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 784-793. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00750.x>
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., et Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approche* (4^e éd.). PUQ.
- Kendall, P. C., Compton, S. N., Walkup, J. T., Birmaher, B., Albano, A. M., Sherrill, J., Ginsburg, G., Rynn, M., McCracken, J., Gosch, E., Keeton, C., Bergman, L., Sakolsky, D., Suveg, C., Iyengar, S., March, J., et Piacentini, J. (2010). Clinical characteristics of anxiety disordered youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 360–365. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.01.009>
- Kenney-Benson, G. A., et Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73 (1), 23-46. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00303.x>
- Labrecque, J., Stephenson, R. Boivin, I. et Marchand, A. (1998). Validation de l'échelle multidimensionnelle du perfectionnisme auprès de la population francophone du Québec. *Revue francophone de Clinique comportementale et cognitive*, 3(4), 1-14.
- Lal Zinta, R. (2008). Effectiveness of guided mastery treatment for reducing test-anxiety among self-efficacious students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 233–239.
- Lang, J. W. B., et Lang, J. (2010). Priming competence diminishes the link between cognitive test anxiety and test performance: implications for the interpretation of test scores. *Psychological Science Cambridge*, 21(6), 811–819. <https://doi.org/10.1177/0956797610369492>
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leadbeater, B., Thompson, K., et Gruppuso, V. (2012). Co-occurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood.

Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 41(6), 719–30. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.694608>

Lebowitz, E. R., Marin, C., Martino, A., Shimshoni, Y., & Silverman, W. K. (2020). Parent-based treatment as efficacious as cognitive-behavioral therapy for childhood anxiety: a randomized noninferiority study of supportive parenting for anxious childhood emotions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59(3), 362–372.* <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.02.014>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd, Ser. Le défi éducatif). Guérin.

Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p.21-43). Béliveau.

Liebert, R. M., et Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Report, 20(3), 975-978.* <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., et Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 73(10), 1301–1326.* <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., et 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.* <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>

Markus, H. R., et Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science, 5(4), 420–430.* <http://dx.doi.org/10.1177/1745691610375557>

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.* <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9088-7>

Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.

Mills, J. S., et Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences, 29(6), 1191–1204.* [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Mount, M. K., et Barrick, M. R. (1995). *Manual for the Personal Characteristics Inventory*. Libertyville, IL: Wonderlic Personnel Test, Inc.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E., et Ritter, G. (2005). Test anxiety: a multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37–61. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0501_4
- Murayama, K., et Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: a meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035–70. <https://doi.org/10.1037/a0028324>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a11084-en>
- Organisation mondiale de la Santé (2020). *Santé mentale des adolescents*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Piché, G., Bergeron, L. et Cyr, M. (2008). Transmission intergénérationnelle des troubles intériorisés : Modèles théoriques et recherches empiriques. *Psychologie canadienne*, 49(4), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0013995>
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19–42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Pineault, R. et Daveluy, C. (2020). *La planification de la santé : concepts, méthodes, stratégies* (2^e édition). Éditions JFD. ISBN :9782897990824
- Plante, I., Lecours, V., Lapointe, R., Chaffee, K. E., et Fréchette-Simard, C. (2022). Relations between prior school performance and later test anxiety during the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1111/bjep.12488>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>

- Putwain, D. W., et Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580–584. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.007>.
- Putwain, D. et Daly, A. L. (2014) Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570, <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Putwain, D. W., et Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 207–224. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02021.x>
- Putwain, D. W. et von der Embse, N. (2018). Teachers use of fear appeals and timing reminders prior to high-stakes examinations: pressure from above, below, and within. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1001–1019. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9448-8>
- Putwain, D. W., Woods, K. A., et Symes, W. (2009). *Do teachers and parents influence a students' tendency to perceive examinations as threatening?* Paper presented at the British Educational Research Association (BERA) Conference, United Kingdom. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/184265.pdf>
- QSR International Pty Ltd. (2020) NVivo (released in March 2020), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., et Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3742–3756. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0182-y>
- Raufelder, D., et Ringeisen, T. (2016). Self-perceived competence and test anxiety: the role of academic self-concept and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 159–167. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000202>
- Raymo, L. A., Somers, C. L., et Partridge, R. T. (2019). Adolescent test anxiety: an examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health*, 11(3), 562–577. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09302-0>
- Rector, N. A., Centre de toxicomanie et de santé mentale, et Centre de toxicomanie et de santé mentale. (2005). *Les troubles anxieux : guide d'information*. Centre de toxicomanie et de santé mentale. Retrieved 2022, from <https://www.camh.ca/-/media/files/guides-and-publications-french/anxiety-guide-fr.pdf>
- Rice, K. G., Ashby, J. S., et Slaney, R. B. (2007). Perfectionism and the five-factor model of personality. *Assessment*, 14(4), 385–398. <https://doi.org/10.1177/1073191107303217>

- Ridde V., et Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme* (Ser. Paramètres). Presses de l'Université de Montréal. Retrieved 2022, from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3272848>
- Roberts, G., Clemens, N., Doabler, C. T., Vaughn, S., Almirall, D., et Nahum-Shani, I. (2021). Multitiered systems of support, adaptive interventions, and smart designs. *Exceptional Children*, 88(1), 8–25. <https://doi.org/10.1177/00144029211024141>
- Robert, A., Combalbert, N., et Pennequin, V. (2018). Étude des profils de distorsion cognitive en fonction des états anxieux et dépressifs chez des adultes tout-venant. *Annales Médico-Psychologiques*, 176(3), 225–230. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2017.06.005>
- Rousseau, N., Prud'homme, L., Myre- Bisailon, J. et Ouellet, S.. (2012). Pourquoi changer? Plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. Dans Rousseau, N. (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire: pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec. p.7-28
- Sarason, S.B. et Mandler, G., (1952). Some correlates of test anxiety. *J. Abnorm. Psychol.* 47 (4), 810–817. <http://dx.doi.org/10.1037/h0060009>.
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Von, der E. N., Barterian, J. A., et Goforth, A. N. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D., et Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: an exploratory study. *School Mental Health*, 6(1), 50–61. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9111-7>
- Selkirk, L. C., Bouchey, H. A., et Eccles, J. S. (2011). Interactions among domain-specific expectancies, values, and gender: Predictors of test anxiety during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 361–389. <https://doi.org/10.1177/0272431610363156>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill
- Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété* (2e éd, Ser). Collection pratiques en psychothérapie). Elsevier Masson.
- Shortt, A. L., Barrett, P. M., et Fox, T. L. (2001). Evaluating the friends program: a cognitive-behavioral group treatment for anxious children and their parents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 525–35. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_09
- Smith, N. L. (2010). Characterizing the evaluand in evaluating theory. *American Journal of Evaluation*, 31(3), 383–389. <https://doi.org/10.1177/1098214010371820>
- Soucisse, M. M., et Heins, M.-P. (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et adolescence: état des connaissances cliniques et scientifiques. *Revue Québécoise De Psychologie*, 42(3), 43–43. <https://doi.org/10.7202/1084579ar>

- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Anton, E. D., Algaze, B., Ross, G. R., et Westberry, L. G. (1980). *Manual for the test anxiety inventory* ("test attitude inventory"). CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C.D., et Vagg, P.R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (Ser. The series in clinical and community psychology). Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D. et Zuckerman, M. (1976). *Emotions and anxiety new concepts, methods, and applications*. N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoeber, J., Feast, A. R., et Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>
- Supon, V. (2004). Implementing strategies to assist test-anxious students. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 292–296.
- Tougas, A.-M., Bérubé, A., et Kishchuk, N. A. (2021). *Évaluation de programme : de la réflexion à l'action* (Ser. Santé). Presses de l'Université du Québec.
- Toumbourou, J. W., et Gregg, M. E. (2001). Working with families to promote healthy adolescent development. *Family Matters*, 59, 54–60.
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M. et Flores, J. (2018). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, 189 p. [<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf>]
- Turgeon, L., et Gosselin M. J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation Et Francophonie*, 43(2), 30–49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>
- Turgeon, L. et Parent, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents*. Presses de l'Université du Québec. Retrieved 2022, from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3282896>
- Tsai, K. M., Telzer, E. H., et Fuligni, A. J. (2013). Continuity and discontinuity in perceptions of family relationships from adolescence to young adulthood. *Child Development*, 84(2), 471–484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01858.x>

- Varga, S. M., et Zaff, J. F. (2018). Webs of support: an integrative framework of relationships, social networks, and social support for positive youth development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0076-x>
- von der Embse, N. (2011). Evaluating a test anxiety intervention group in a high-stakes context. *The Ohio School Psychologist*, 56(2), 21–27
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: a 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- von der Embse, N. P., et Witmer, S. E. (2014). High-stakes accountability: student anxiety and large-scale testing. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 132–156. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888529>
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention : principes et procédure. Dans Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation* (vol. 1, p.67-99). Presses de l'Université du Québec.
- Weems, C. F., Scott, B. G., Graham, R. A., Banks, D. M., Russell, J. D., Taylor, L. K., Cannon, M. F., Varela, R. E., Scheeringa, M. A., et Perry, A. M. (2015). Fitting anxious emotion-focused intervention into the ecology of schools: results from a test anxiety program evaluation. *Prevention Science*, 16(2), 200–210. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0491-1>
- Weems, C. F., Taylor, L. K., Costa, N. M., Marks, A. B., Romano, D. M., Verrett, S. L., et Brown, D. M. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to hurricane katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.11.005>
- Wei, C. et Kendall, P. C. (2014). Parental involvement: Contribution to childhood anxiety and its treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(4), 319-339. <https://doi.org/10.1007/s10567-014-0170-6>
- Weiner, L., Rouquette, S., et Li Chen Che, M. (2017). Thérapie cognitive et comportementale du perfectionnisme (tcc-p) : évaluation d'un protocole transdiagnostique à partir de deux études de cas. *Journal De Therapie Comportementale Et Cognitive*, 27(4), 155–164. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2017.03.002>
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92-104. <https://doi.org/10.1037/h0031332>

- Yahav, R., et Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management*, 15(2), 173 – 188. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.2.173>
- Yale-Soulière, G., Campeau, G., Comeau Audigé, J., St-Onge, J., et Lemieux, M. (2021b). *Trousse clés en main PASTEL*. Montréal, Québec : Boscoville.
- Yale-Soulière, G., Gauthier, C. et Turgeon, L. (2021a). *L'anxiété de performance: portrait de la situation du Grand Montréal*. Université de Montréal.
- Zaff, J. F., Pufall Jones, E., Donlan, A. E., et Anderson, S. (2016). Comprehensive community initiatives creating supportive youth systems: A theoretical rationale for creating youth-focused CCIs. In J. F. Zaff, E. Pufall Jones, A. E. Donlan et S. Anderson (Eds.), *Comprehensive community initiatives for positive youth development* (pp. 1–12). Routledge.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety : the state of the art* (Ser. Perspectives on individual differences). Springer US. <https://doi.org/10.1007/b109548>
- Zeidner, M., et Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. *Handbook of competence and motivation*, 141, 163.