

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES FACTEURS DE RISQUE DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE INFLUENÇANT
LE DÉVELOPPEMENT DES TROUBLES ANXIEUX CHEZ LES ÉLÈVES DU
SECONDAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
KATHERINE LONERGAN**

FÉVRIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Jean-Yves Bégin

Prénom et nom

Directeur de recherche

Jury d'évaluation

Jean-Yves Bégin

Prénom et nom

Membre de jury

Martin Caouette

Prénom et nom

Membre de jury

Résumé

L'anxiété est une problématique de santé mentale très présente dans notre société actuelle, surtout chez les adolescents. L'objectif de cet essai est d'identifier les facteurs de risques de l'anxiété chez les adolescents en milieu scolaire. Bien que de nombreux facteurs de risques soient traités de manière générale dans les écrits scientifiques, ceux liés directement au milieu scolaire sont souvent moins abordés. La recherche documentaire a permis de sélectionner 12 études incluant des participants âgés de 12 à 18 ans provenant du milieu scolaire afin d'examiner les facteurs de risque de l'anxiété à l'école. L'analyse des 12 articles sélectionnés a permis de faire ressortir les principaux facteurs de risques les plus prévalents en milieu scolaire, soit l'intimidation, une mauvaise relation maître-élève, un faible rendement scolaire et un climat de classe négatif. À partir de l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), les facteurs de risques retrouvés dans les études ont été classifiés selon les niveaux écologiques du modèle. Enfin, des pratiques recommandées ou réputées efficaces pour prévenir ou contrer ces facteurs de risques sont également abordées.

Table des matières

Résumé	iii
Liste des tableaux et des figures.....	ii
Introduction	1
Cadre théorique	4
Cadre conceptuel	6
Troubles anxieux	6
Microsystème environnement scolaire.....	8
Autres niveaux écologiques	10
Méthode.....	11
Recherche documentaire	11
Critères de sélection	12
Critères d'exclusion.....	12
Processus de sélection des articles	13
Extraction de données	15
Résultats	16
Facteurs de risque scolaire	22
Relations avec les pairs.	25
Les autres niveaux écologiques.....	27
L'ontosystème	27
Facteurs biologiques.....	27
Facteurs psychologiques	27
Le microsystème familial.....	28
Le mésosystème	29
L'exosystème	29
Le chronosystème.....	29
Discussion	30

Conclusion.....	37
Références	40
Appendice A - Carte conceptuelle des facteurs de risque en milieu scolaire	47

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1	Mots-clés utilisés dans les bases de données.....	11
Tableau 2	Résumé des caractéristiques des études retenues et synthèse des résultats.....	17

Figures

Figure 1	Processus de sélection des articles.....	14
Figure 2	Carte conceptuelle des facteurs de risque en milieu scolaire.....	47

Introduction

L'anxiété chez les adolescents est un phénomène en hausse dans les écoles secondaires du Québec (Institut de la statistique du Québec, 2018). L'école secondaire représente une période importante chez les adolescents et celle-ci est souvent une période d'apparition ou d'émergence de problème de santé mentale. Ce sujet devient donc un facteur préoccupant qui a des impacts non seulement sur la vie scolaire, mais aussi le bien-être des adolescents en général. C'est pourquoi il est essentiel d'explorer ce sujet dans le but de pouvoir identifier les facteurs de risques en milieu scolaire et dans ses différents environnements afin de pouvoir identifier des pistes d'interventions pour améliorer la trajectoire de développement des troubles anxieux chez les adolescents.

De façon générale, les troubles intériorisés désignent une dimension du comportement où les manifestations se concentrent sur le monde émotionnel et cognitif interne de l'élève. (Miller, 2010). Ces troubles sont caractérisés par des symptômes cachés ou non visibles et sont associées à des comportements anxieux, d'hypercontrôle émotif et cognitif (Eisenberg *et al.*, 2001; Merrell, 2008). Plus particulièrement, les troubles anxieux amènent les personnes à éprouver une peur ou une inquiétude excessive face à une situation. L'excessivité de cette réaction peut les amener à éviter ou à adopter des rituels compulsifs. En 2016-2017 au Québec, 17 % des élèves du secondaire souffraient d'un trouble anxieux (Institut de la statistique du Québec, 2018). Ce pourcentage a presque doublé depuis 2010-2011 (Institut de la statistique du Québec, 2018). On constate davantage de jeunes atteints de trouble anxieux en 3^e, 4^e et 5^e secondaire (entre 18 et 20 %) qu'en 1^{er} et 2^e secondaire (entre 13 et 16 %) d'où l'importance d'intervenir en prévention dès l'entrée au secondaire (Institut de la statistique du Québec, 2018). Une augmentation des jeunes qui en souffre est observée depuis les dernières années (Institut de la statistique du Québec, 2018). De plus, cette prévalence des troubles anxieux est plus élevée chez les filles (American Psychiatric Association [APA], 2022 ; Piché *et al.*, 2017). Il faut aussi considérer les impacts de la pandémie sur les troubles anxieux. En effet, le pourcentage des personnes anxieuses a augmenté de 16 % lors de l'arrivée de la pandémie de Covid-19, passant de 7 % à 23 %. Cela représente un Canadien sur dix qui vit avec un haut niveau d'anxiété depuis la pandémie

(Recherche en santé mentale Canada, 2022). Chez les adolescents, la prévalence sur six mois des troubles de santé mentale atteint 18,1 % (Agence de la santé publique du Canada, 2015).

De façon générale, les troubles anxieux présents chez les élèves peuvent rapidement devenir envahissants, altérer leur fonctionnement et réduire leur sentiment de bien-être (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000). Plusieurs facteurs de risque, particulièrement en milieu scolaire, peuvent être associés au développement des troubles intériorisés comme les troubles anxieux ou dépressifs (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000). Cela peut avoir plusieurs impacts sur la vie des élèves tels qu'altérer leurs relations avec les autres, leurs activités scolaires ainsi que leurs activités professionnelles et sociales (Santé Canada, 2002). Par ailleurs, lorsqu'on retrouve des élèves manifestant ces troubles en milieu scolaire, on observe habituellement des impacts sur les plans cognitif, physique et scolaire. Ces impacts peuvent contribuer à aggraver ou à développer des difficultés d'apprentissage (Lambert-Samson et Beaumont, 2017). Puis, la persistance des difficultés d'apprentissage peut influencer la motivation, l'absentéisme scolaire et ultimement mener au décrochage scolaire (Lapointe et Freiberg, 2007). Chez ces jeunes, les conséquences des troubles anxieux en milieu scolaire sont cruciales pour leur avenir. En effet, ces jeunes sont davantage à risque de décrocher ce qui réduit négativement les possibilités de carrière à l'âge adulte (Donovan et Spence, 2000). Sur le plan développemental, les troubles intériorisés tels que les troubles anxieux peuvent se manifester en comorbidité avec des troubles extériorisés comme des comportements perturbateurs, d'agressivité, d'opposition ou de provocation (Vitaro et Gagnon, 2000). Ces jeunes sont aussi davantage à risque de développer des problèmes de consommation d'alcool ou de drogues et de développer une dépression (Agence de la santé publique du Canada, 2015 ; Hirschfield, 2001). Il est donc important de s'y attarder de façon préventive pour favoriser la réussite éducative, scolaire et le bien-être des élèves.

Actuellement, au Québec, l'accès au traitement est difficile. En effet, plusieurs obstacles peuvent entraver l'accès aux services notamment les listes d'attente trop longue, les coûts des services, le sentiment de honte, le manque d'information et la complexité de contact avec les services d'aide (Perrault *et al.*, 2013). Aussi, plusieurs personnes n'osent pas demander de l'aide parce qu'elles considèrent leurs symptômes légers ou normaux (Santé Canada, 2002). Au

Canada, en 2022, une personne sur deux n'obtient pas de service en santé mentale dont elle a besoin (Recherche en santé mentale Canada, 2022). Il faut aussi considérer que depuis les dernières années, la tranche d'âge qui a le plus utilisé des services en santé mentale est celle des jeunes adolescentes entre 10 et 14 ans (Agence de la santé publique du Canada, 2015). Souvent, ces jeunes vivent leurs premières expériences de symptôme anxieux et n'ont souvent pas tous les outils et les connaissances pour y faire face. Si l'accès au service est de plus en plus difficile au Québec, il devient donc primordial d'intervenir en prévention des troubles anxieux dans nos écoles (Recherche en santé mentale Canada, 2022). En explorant ce qui peut les causer dans l'environnement scolaire, il sera donc plus facile d'intervenir directement sur ceux-ci pour modifier la trajectoire des troubles anxieux des jeunes.

Cet essai propose une recension narrative des écrits sur les facteurs de risque scolaire influençant la genèse des troubles anxieux. Les connaissances issues de cet essai pourront guider les actions de prévention auprès du personnel scolaire afin de réduire les impacts des troubles anxieux sur la réussite éducative et scolaire des élèves. L'objectif de l'essai est de dégager les variables de l'environnement scolaire qui ont le plus d'influence sur le développement des troubles anxieux chez les élèves adolescents. Ainsi, cette recension des écrits permettra de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs de l'environnement scolaire qui influencent le développement des troubles anxieux chez les élèves à l'école secondaire? Les facteurs de risques scolaires seront d'abord ressortis, mais d'autres facteurs de risques pertinents, issus des études analysées, seront également discutés en fonction de leurs appartenances à chacun des niveaux écologiques. Ces facteurs de risques externes au milieu scolaire (p. ex. parents divorcés, manque de soutien des pairs, etc.) ont également été relevés des études retenues étant donné leur pertinence pour enrichir l'analyse et pour permettre une compréhension plus globale du phénomène des troubles anxieux chez les élèves.

Cadre théorique

La genèse des troubles intériorisés, plus spécifiquement des troubles anxieux peut être influencée par de multiples facteurs de risques. Ceux-ci proviendraient d'une interaction complexe entre des facteurs de nature familiale, biologique, psychologique, comportementale, socioculturelle ou environnementale. D'ailleurs, plus ils sont nombreux, plus le risque est grand de développer un trouble anxieux (Agence de la santé publique du Canada, 2015; Donovan et Spence, 2000; Santé Canada, 2002). En tenant compte de cet aspect multifactoriel, l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) s'avère pertinente pour analyser l'influence des facteurs de risque. Cette approche est fondée sur l'idée que l'individu est influencé par ses environnements de vie (nommés niveaux écologiques). Ces niveaux écologiques font partie intégrante de l'individu puisqu'elles l'entourent et interagissent continuellement entre elles. Ceux-ci influencent l'individu à travers de multiples facteurs. Le concept d'adaptation et du développement humain repose sur l'idée que ces niveaux écologiques interagissent de manière complexe entre elles, influençant ainsi l'individu et son comportement (Letarte et Lapalme, 2018). Cette approche amène une vision d'ensemble de l'individu et permet d'intervenir sur plusieurs niveaux systémiques pour réduire les impacts des facteurs de risques présents dans la vie de la personne (Letarte et Lapalme, 2018). Cette approche est très utile pour évaluer les facteurs de risques et de protection présents dans les différents milieux de vie de l'individu.

Letarte et Lapalme (2018) présentent dans leurs écrits le modèle de Bronfenbrenner. L'ontosystème est défini comme étant l'individu et ses caractéristiques (âge, sexe, tempérament, habiletés, difficultés, valeurs, etc.) et ceux-ci influenceront comment les différents systèmes interagissent avec lui. Dans le microsystème, il est question de toutes les milieux et les personnes régulièrement fréquentées par la personne (garderie, école, milieu de travail, famille, parents, etc.). On considère aussi les caractéristiques des personnes, des milieux et des interactions entre les deux. C'est le système qui a le plus d'importance au niveau de l'influence directe qu'il a sur l'individu. Dans ce système, le milieu scolaire influence donc de façon importante l'élève au quotidien soit de manière positive ou négative. Pour le mésosystème, il inclut les relations entre les microsystèmes (p. ex. école-famille, travail-famille, etc.). Il permet de comprendre la nature

des relations entre les différents microsystèmes de l'individu et quels impacts ils ont sur son développement. Par exemple, une relation conflictuelle entre l'école et la maison peuvent influencer les comportements de l'élève à l'école si les parents l'ont influencé négativement. En ce qui concerne l'exosystème, il constitue les systèmes qui exercent une influence indirecte avec l'individu. Par exemple, les lieux de travail des parents, le réseau social de la famille et le statut socio-économique peuvent affecter l'individu par ses conditions ou ses décisions. Si le parent vit dans une situation précaire et vit du stress, il se peut qu'il soit plus directif dans ses interventions et moins disponible aux besoins de son enfant, ce qui aura un impact négatif sur lui. On peut donc dire qu'il s'agit d'un effet domino sur l'individu. Sur le plan scolaire, il est aussi question des règles, des politiques et des choix dictés par la direction de l'école qu'il fréquente. Quant au macrosystème, il fait allusion aux croyances, aux valeurs et à l'idéologie de sa communauté. Il inclut les règles de conduite, les droits, les relations entre les personnes, les attitudes, les valeurs associées, les lois et autres. Par exemple, dans la sphère scolaire, la loi de protection de la jeunesse, la loi sur l'instruction publique ou les droits pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation font aussi partie du macrosystème et dicte les façons de faire des établissements scolaires. Le chronosystème est le système temporel des expériences vécu par l'individu. Il est question des événements du passé vécus par l'individu ou sa famille, des périodes de transition, l'accumulation d'événement stressant, la période où évolue l'individu ou les différentes tâches développementales associées. Cette vision permet de comprendre l'histoire vécue et de son évolution à travers le temps pour comprendre son état actuel. Par exemple, si la personne a vécu plusieurs déménagements, un deuil d'un de ses parents ou que son entrée au secondaire a été très stressante, cela influencera l'individu de façon différente.

À travers ces niveaux écologiques, on distingue deux types d'influence sur l'individu, soit les facteurs proximaux et distaux. Les facteurs proximaux sont ceux qui ont une influence directe sur le développement et incluent les environnements que l'individu côtoie régulièrement (ontosystème, le microsystème et le chronosystème). Pour les facteurs distaux, ils sont considérés comme ayant une influence indirecte sur l'individu puisqu'ils sont des systèmes davantage éloignés de l'individu et influencés par des intermédiaires (mésosystème, exosystème, macrosystème, chronosystème). En prenant en compte les différents niveaux écologiques, cela

nous apporte un éclairage sur l'influence qu'ils ont sur l'élève pour analyser ses comportements adaptatifs. Les processus proximaux sont aussi importants à considérer puisqu'ils se définissent comme des interactions fréquentes et durables qui ont lieu dans un environnement immédiat. Ceux-ci déterminent la stabilité ou le changement d'une conduite ou de son développement. Il s'agit du résultat d'une interaction directe vécue avec son environnement. Ceux-ci peuvent avoir des effets à long terme sur l'individu. Par exemple, l'attitude de l'enseignant envers un élève de sa classe poussera l'élève à s'impliquer ou à se démotiver pendant l'année scolaire. Logiquement, le concept de facteur de risque serait la continuité de ce processus et résulte d'une interaction négative entre l'environnement et l'individu de façon répétée. Il est donc facile d'observer l'importance du vécu de l'individu à l'école pour comprendre comment il se développe. Les échanges relationnels entre l'individu et l'école peuvent avoir des impacts majeurs. Le milieu scolaire, l'un des microsystèmes les plus fréquentés par l'élève, peut constituer un milieu favorable ou défavorable au développement d'un trouble anxieux. Il est nécessaire de comprendre ce qu'ils les composent pour agir rapidement. C'est donc ce qui sera exploré dans cette recension.

Cadre conceptuel

Troubles anxieux

Au Canada, les troubles anxieux sont l'un des troubles de santé mentale les plus prévalents et les plus courants (Perrault *et al.*, 2013; Agence de la santé publique du Canada, 2014; Agence de la santé publique du Canada, 2016). Les troubles anxieux sont caractérisés par une peur, une anxiété excessive et des troubles du comportement associés. L'anxiété provoque un sentiment de peur et de détresse excessive face au danger réel d'une situation (APA, 2022). Elle devient un trouble lorsqu'elle altère le fonctionnement quotidien normal de la personne. Chaque trouble anxieux se particularise selon le type de situation ou d'objet qui entraîne la peur ou l'anxiété (APA, 2022).

Il existe sept types de trouble anxieux, soit le trouble anxieux généralisé, les phobies spécifiques, l'anxiété sociale, le mutisme sélectif, l'agoraphobie, l'anxiété de séparation et le trouble panique (APA, 2022). Chez les adolescents, les troubles les plus prévalents sont : le

trouble d'anxiété généralisée, l'anxiété de séparation, la phobie spécifique, et l'anxiété sociale (Turgeon et Gosselin, 2015). L'anxiété de type généralisée se définit par une inquiétude excessive qui se généralise à plusieurs situations différentes (APA, 2022). L'anxiété est disproportionnée et apparaît de façon quotidienne lorsque la personne fait face à des situations variées (p. ex. être en retard à un rendez-vous ou faire les tâches ménagères). Les personnes atteintes semblent vivre constamment de l'anxiété. Chez les adolescents, sa prévalence est de 0,9 % sur un an. Au cours de sa vie, un Canadien sur trois développera un trouble anxieux généralisé (Agence de la santé publique du Canada, 2015). Les facteurs de risque associés au trouble sont de nature environnementale (p. ex. difficulté dans l'enfance et pratique parentale), génétique ou en lien avec le tempérament (p. ex. tempérament introverti ou affect négatif). L'anxiété de séparation quant à elle se démarque par sa peur excessive d'être séparée d'une figure significative ou de sa maison. Les sujets s'inquiètent de manière exagérée pour une figure d'attachement (p. ex. peur qu'il meurt, s'inquiète pour leur bien-être, ils ont besoin de savoir où ils sont, etc.). Ces derniers ont besoin d'une proximité de cette personne avec laquelle ils sont attachés et refuseraient de sortir sans elle. Chez les adolescents, sa prévalence sur 12 mois est de 1,6 % (APA, 2022). Les facteurs de risque au développement de ce trouble anxieux sont de nature environnementale (événement stressant vécu) ou génétique. Ensuite, la peur intense d'un objet ou d'une situation définit la phobie spécifique (p. ex. peur des chiens). L'anxiété ou la peur doit être intense et exagérée en présence de la situation qui est crainte. Les peurs vécues les plus courantes sont en lien avec les animaux, les catastrophes naturelles, le type sang-injection-accident ou en lien avec une situation précise. Sur un an, sa prévalence est assez élevée chez les adolescents soit de 16 % (APA, 2022). Les facteurs de risque au développement de ce trouble anxieux peuvent être de nature environnementale (p. ex. expérience négative vécue avec l'objet ou la situation), génétique et en lien avec le tempérament (p. ex. affect négatif). Pour le trouble d'anxiété sociale, il s'agit d'une peur excessive de situations dites sociales (p. ex. parler devant des gens) (APA, 2022 ; Turgeon et Gosselin, 2015). Toutes les situations impliquant un regard social ou une interaction sociale sont anxiogènes pour les personnes atteintes. Ces derniers craignent d'être jugés négativement, humiliés ou rejetés. Chez les adolescents, la prévalence sur un an se situe à environ 3,5 % (APA, 2022). Les facteurs de risque associés à ce trouble anxieux sont de nature

environnementale (p. ex. expérience sociale négative), génétique ou en lien avec le tempérament (p. ex. tempérament introverti).

Microsystème environnement scolaire

L'environnement scolaire est composé de l'environnement de type social incluant les interactions envers l'élève (p. ex. relation avec les amis et les enseignants, l'intimidation, les attitudes des enseignants, climat de classe, etc.). Ensuite, il inclut l'environnement physique (p. ex. le placement de la classe, les endroits de socialisation, le nombre d'élèves, etc.) (Johnson, 2009). Il est aussi possible d'ajouter l'environnement académique où il est question de l'aspect éducationnel de l'élève tels que l'encadrement de classe, les règles, les évaluations, les attitudes, les formations des enseignants, le système punitif de l'école ou le cadre scolaire (Viau, 1995).

En interaction avec ses facteurs s'ajoute une sous-division importante à considérer soit l'aspect objectif et subjectif de l'expérience scolaire de l'élève. La dimension objective fait référence à des dimensions externes du jeune tels que le programme choisi, le type d'école, l'âge d'entrée à l'école, les différents apprentissages à réaliser et autres. Pour ce qui est de l'aspect subjectif, elle fait référence davantage aux perceptions que le jeune se fait de son expérience scolaire, des événements vécus ou du sens qu'il accorde à sa scolarité en général (Bergeron *et al.*, 2019). En connaissant mieux l'interaction entre les différentes dimensions de l'environnement scolaire qui impacte les troubles anxieux, les interventions réalisées auront un meilleur effet à long terme (Lambert-Samson et Beaumont, 2017). Ainsi, en explorant les éléments de l'environnement scolaire qui causent ou alimentent les troubles anxieux chez les adolescents, l'intervention précoce a des chances d'eux pourra leur éviter plusieurs difficultés futures pour leur avenir et pour leur santé.

Il est donc tout autant important de considérer ces différentes influences sur l'individu lorsqu'il arrive à l'école. Plus spécifiquement, l'environnement scolaire contient quant à lui ces propres facteurs de risque. Il est possible de les diviser en deux grandes catégories, soit les facteurs liés à l'enseignant et les facteurs liés à l'environnement socioéducatif de l'école. Massé et ses collaborateurs (2020) définissent ses catégories. La première catégorie présente quatre facteurs

liés à l'enseignant qui influencent l'élève : les attitudes et croyances, le stress de l'enseignant, la relation enseignant-élève, et les pratiques éducatives. Des attitudes négatives, un stress élevé ou des pratiques autoritaires peuvent avoir des effets néfastes sur l'élève, notamment en favorisant des troubles anxieux. La relation positive entre enseignant et élève, basée sur la chaleur et la disponibilité, est essentielle au bien-être et à l'apprentissage de l'élève. La deuxième catégorie se concentre sur cinq éléments du climat scolaire : la justice, l'éducation, la relation, la sécurité et l'appartenance. Un climat de justice, où les règles sont perçues comme équitables, et un climat éducatif valorisant la réussite motivent les élèves. De même, des liens positifs et un environnement sécuritaire renforcent leur bien-être. À l'inverse, un climat scolaire négatif peut affecter l'adaptation et contribuer au développement de troubles chez l'élève. Les intervenants scolaires doivent être conscients de l'impact de leurs croyances et pratiques sur les élèves.

Concrètement, au niveau scolaire, 36 % des élèves rapportent qu'il bénéficie d'un soutien social élevé d'un intervenant à l'école. Aussi, 59 % d'entre eux ont mentionné avoir un sentiment d'appartenance élevé envers leur école. Il faut aussi noter qu'il existe un lien entre le risque de développer un trouble anxieux et un faible niveau de supervision et de soutien envers l'élève à travers ses différents environnements de vie (p. ex. famille, école, etc.) (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Pour les facteurs liés aux pairs, ceux-ci sont aussi présents dans le milieu scolaire. Des facteurs de risques tels que l'intimidation, le manque de soutien social et le sentiment de ressentir une pression sociale sont des répercussions d'un manque de pairs ou de pairs déviants pour l'élève (Bagwell et Bukowski, 2018). Le manque d'amis et de relations réciproques peut avoir plusieurs conséquences telles que la diminution du sentiment d'appartenance, une diminution de l'estime de soi, une difficulté à se forger une identité, un manque de sécurité émotionnel et autres (Bagwell et Bukowski, 2018). Les acteurs scolaires peuvent jouer un rôle important dans la prévention de l'intimidation (Massé *et al.*, 2020).

Autres niveaux écologiques

Indépendamment du milieu scolaire, différents facteurs de risques au développement de troubles peuvent déjà être présents chez l'individu et dans ses autres sphères de vie. Sur le plan de l'individu, ceux-ci peuvent être soit de nature biologique ou psychologique. Il faut aussi considérer les facteurs de l'environnement familial, les facteurs sociaux et environnementaux ainsi que ceux reliés aux pairs. Sur le plan familial, on peut considérer entre autres les pratiques parentales, le fonctionnement familial et la relation conjugale comme étant des facteurs de risques si ceux-ci influencent négativement l'enfant. Dans les facteurs sociaux et environnementaux, il est question du milieu économique, de l'ethnicité, ou du type de quartier, etc. (Massé *et al.*, 2020)

Méthode

Recherche documentaire

La recherche des articles sur les bases de données a été réalisée en février 2024. À partir de la base de données principale APA PsychInfo (EBSCO), huit bases de données complémentaires ont été sélectionnées soit : Academic Search Complete, Education Source, ERIC, Health and Psychosocial Instruments, MEDLINE, SocINDEX, Psychology and Behavioral Sciences Collection et CINAHL Complete. Quatre catégories de mots-clés ont été utilisées soit : les troubles anxieux, le milieu scolaire, l'adolescence ainsi que le terme facteur de risque. Les mots-clés appartenant aux différents concepts ont permis d'élaborer l'équation présentée au Tableau 1 :

Tableau 1

Mots-clés utilisés dans les bases de données

Concepts	Mots-clés anglais
Anxiété	« Anxiety » OR « anxiety* » OR « teen anxiety » OR « Anxiety disorder* » OR « Generalized anxiety disorder » OR « student anxiety » OR « school anxiety » OR « anxiety* trajectory* » OR « youth anxiety »
École secondaire	« School environment » OR « classroom environment » OR « school climate » OR « school setting » OR « high school » OR « high school student » OR « school » OR « school experience » OR « school context » OR « school factor* » OR « Classroom* » OR « School-related factors »
Adolescents	« Adolescen* » OR « Youth » OR « Teen* » OR « student* » OR « High school student » OR « at-risk student » OR « high-risk students » OR « at-risk youth »
Facteurs de risque	« Influence » OR « risk factor* » OR « School factor » OR « School influence » OR « School-based predictors » OR « School-based » OR « Development » OR « Effect* » OR « efficacy » OR « efficiency* » OR « experience » OR « Predictive* » OR « relation » OR « cause* » OR « reasons » OR « variable* » OR « environmental school factors » OR « predictors » OR « Associated factors » OR « protective factor* »

Critères de sélection

Certains critères de sélection ont été définis afin de cibler les articles pertinents à la question de recherche. Les articles choisis devaient être reliés à l'objectif de cet essai soit de ressortir les facteurs de l'environnement scolaire qui influence le développement des troubles anxieux chez les élèves à l'école secondaire. Plusieurs critères ont été choisis afin de filtrer les nombreux articles et d'obtenir le plus d'articles pertinents répondant à la question de recherche. Les critères de sélections suivants ont été respectés lors de la recherche des études à travers la lecture des titres et des résumés :

- L'article était publié entre les années 2010 à 2024
- L'âge de la population était entre 12 à 17 ans
- Elles ressortaient au moins un ou des facteurs de risques associés aux troubles anxieux ou à l'anxiété seulement
- Les articles étaient disponibles sur les bases de données en ligne
- L'article devait traiter de l'environnement scolaire
- L'article devait être écrit en anglais ou en français

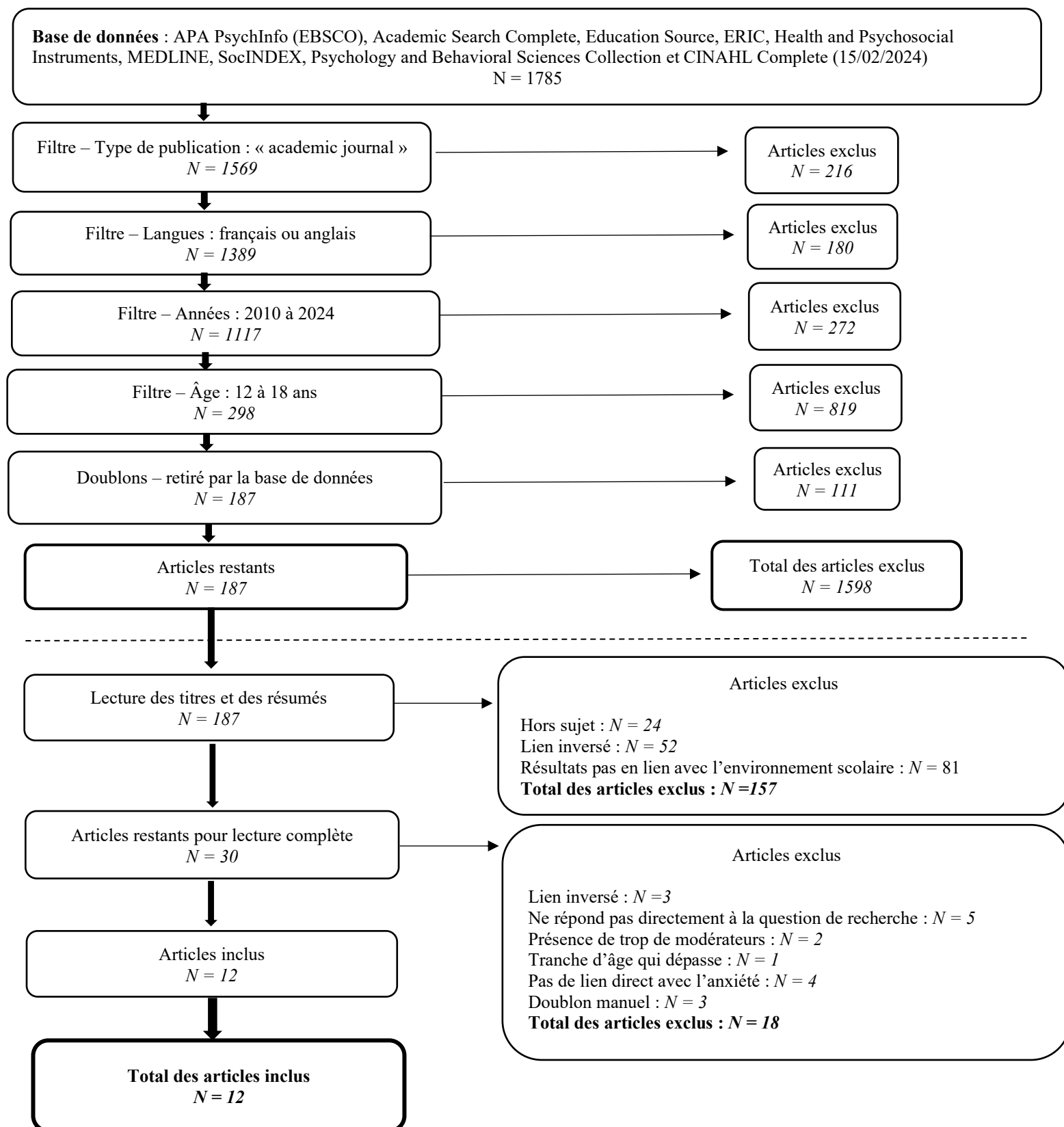
Critères d'exclusion

Les études étaient exclues si :

- La population était âgée de moins de 12 ans ou de plus de 17 ans
- Elles étaient publiées avant 2010
- Les articles traitaient d'autres troubles combinés (p. ex. anxio-dépressif, TSA, TDAH)
- Elles ne ressortaient pas de facteurs de risque en lien avec l'anxiété
- Elles n'étaient pas en lien avec l'environnement scolaire
- Elles n'étaient pas de langue anglaise ou française

Processus de sélection des articles

1785 articles ont été identifiés. Ensuite, les filtres suivants ont été appliqués : langue française et anglaise, de type « academic journal », la sélection des années (entre 2010 et 2024) ainsi que l'âge (entre 12 et 18 ans) afin d'affiner la recherche. Après l'application des filtres, 298 articles étaient retenus. Après la suppression automatique des doublons par la base de données, 187 articles étaient à trier. Après le tri des articles selon la lecture des titres et des résumés, 30 articles ont été choisis. Par la suite, après la lecture complète des articles, 12 articles ont été finalement sélectionnés et 18 articles retirés puisqu'il ne répondait pas aux critères d'inclusion. Au final, après le processus de sélection, le nombre d'articles sélectionné pour cet essai est donc de 12 articles (voir Figure 1).

Figure 1*Processus de sélection des articles*

Extraction de données

Certaines informations ont été extraites des articles sélectionnés : caractéristiques pertinentes des participants, le type de mesure d'anxiété ainsi que les facteurs de risque relié à l'anxiété. Pour ce qui est des caractéristiques des participants, les informations suivantes ont été extraites : la tranche d'âge, le nombre de participants de l'étude ainsi que leur pays. Comme autres données, le type de mesure d'anxiété a aussi été extrait des articles afin de pouvoir préciser les résultats obtenus. Pour finir, les facteurs de risques reliés à l'anxiété en milieu scolaire ont été recueillis afin de pouvoir répondre à la question de recherche initiale. Les facteurs de risques ressortis sont tous reliés à l'environnement scolaire soit dans le microsystème du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979).

Résultats

La recherche documentaire avec ses critères d'inclusion a permis de retenir 12 études pour répondre à la question initiale de recherche. Ces articles proviennent de plusieurs pays, soit les États-Unis, le Canada, la Chine, l'Italie, l'Inde, la Jordanie, la Suède, le Bangladesh et l'Espagne. Les participants dans les échantillons sont tous âgés entre 12 et 18 ans. Comme mesure d'anxiété, une variété d'instruments de mesure sont utilisés. Les plus communes sont le *Generalized Anxiety Disorder Questionnaire à 7 items* (Roemer *et al.*, 1995) et le *School Anxiety Inventory* (Delgado *et al.*, 2019).

Sur le plan des résultats, les différents facteurs de risques seront catégorisés selon leur appartenance aux différents systèmes du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Bien que l'objectif initial de cet essai soit de se concentrer uniquement sur les facteurs de risques scolaires, les études sélectionnées ont révélé de nombreux autres facteurs provenant des différents niveaux écologiques. Ces facteurs, bien qu'en dehors du cadre scolaire, sont pertinents à considérer, car ils influencent également la genèse des troubles anxieux chez l'individu. Le tableau 2 présente un résumé des caractéristiques des études et les différents facteurs de risque relevés dans chaque étude sélectionnée. Les facteurs de risques seront divisés en deux catégories, soit les facteurs de risques présents en milieu scolaire et les autres facteurs de risques.

Tableau 2*Résumé des caractéristiques des études retenues et synthèse des résultats*

Auteurs (années)	Caractéristiques de l'échantillon	Mesures d'anxiété	Résultats		
			Facteurs de risque scolaire	Facteurs de risque (autres)	Facteurs de protection
Drazdowski <i>et al.</i> , 2021	<ul style="list-style-type: none"> • N = 358 • Âge :12-17 • Pays : États-Unis 	Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) Problem Behavior Frequency Scales-Revised (PBFS-R)	<ul style="list-style-type: none"> • Victimation par les pairs (relationnelle) 		
Islam <i>et al.</i> , 2021	<ul style="list-style-type: none"> • N = 562 • Âge :13-18 • Pays : Bangladesh 	Generalized Anxiety Disorder (GAD-7)	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise perception des relations avec les amis 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépression • Être plus âgé (15-16 ans) 	
Malak et Khalifeh, 2018	<ul style="list-style-type: none"> • N = 800 • Âge :12-18 • Pays : Jordanie 	Symptom Checklist-anxiety (SCL-anxiety)	<ul style="list-style-type: none"> • Classe scolaire supérieure • Rendement scolaire (faible, moyenne, forte) • Pression parentale sur le rendement académique 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation problématique des jeux vidéo • Être plus âgé (15-16 ans) • Sexe féminin 	

<i>Auteurs (années)</i>	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	<i>Mesures d'anxiété</i>	<i>Résultats</i>		
			Facteurs de risque scolaire	Facteurs de risque (autres)	Facteurs de protection
Martinez-Monteagudo <i>et al.</i> , 2011	<ul style="list-style-type: none"> • N = 452 • Âge :12-16 • Pays : Espagne 	School Anxiety Inventory School Social Climate Questionnaire Daily School Violence Questionnaire.	<ul style="list-style-type: none"> • Climat de classe (relation maître-élève) • Climat scolaire (environnement de l'école) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vécu personnel de la violence 	
Morales-Rodríguez <i>et al.</i> , 2023	<ul style="list-style-type: none"> • N = 133 • Âge :14-19 • Pays : Italie 	School Anxiety Inventory (self-report format)	<ul style="list-style-type: none"> • Faibles habiletés sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaises stratégies de « coping » : <ul style="list-style-type: none"> - Évitement cognitif - Manque de compétences sociales - Garder le problème pour soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne habiletés sociales • Avoir des stratégies de résolution de problème • Éducation sur les composantes socioaffectives et habiletés sociales
Palmgren <i>et al.</i> , 2021	<ul style="list-style-type: none"> • N = 119 • Âge :12-14 • Pays : Suède 	Questionnaire « ECW »	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise relation enseignant-élève • Mauvaise relation avec les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Faible engagement émotionnel 	

<i>Auteurs (années)</i>	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	<i>Mesures d'anxiété</i>	<i>Résultats</i>		
			Facteurs de risque scolaire	Facteurs de risque (autres)	Facteurs de protection
Purcell <i>et al.</i> , 2021	<ul style="list-style-type: none"> • N = 81 • Âge :12-15 • Pays : Canada 	Multidimensional Anxiety Scale for Children-Second Edition (MASC-2)	<ul style="list-style-type: none"> • Victimisation par les pairs • Perception des pairs à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation négative de son auto-efficacité sociale 	
Tillfors <i>et al.</i> , 2020	<ul style="list-style-type: none"> • N = 1528 • Âge :12-19 • Pays : Suède 	Social Phobia Screening Questionnaire for Children and adolescents	<ul style="list-style-type: none"> • Faible acceptation des pairs • Victimisation par les pairs • Faible soutien relationnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Négativité émotionnelle dans la sphère sociale (perception négative des relations) 	
Trevethan <i>et al.</i> , 2022	<ul style="list-style-type: none"> • N = 282 • Âge :13-18 • Pays : Inde 	<p>The Adolescent Stress Questionnaire</p> <p>The Revised Children's Anxiety and Depression Scale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stress académique • Faible acceptation sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un/plusieurs de ses trois types de trouble anxieux : TAG, phobie sociale et trouble panique • L'hyperexcitation physiologique 	

<i>Auteurs (années)</i>	<i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	<i>Mesures d'anxiété</i>	<i>Résultats</i>		
			<i>Facteurs de risque scolaire</i>	<i>Facteurs de risque (autres)</i>	<i>Facteurs de protection</i>
Yockey <i>et al.</i> , 2019	<ul style="list-style-type: none"> • N = 2138 • Âge :12-17 • Pays : États-Unis 	Questionnaire personnalisé du «National Survey of Children's Health (NSCH) »	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise d'année • Manque d'engagement et d'intérêt envers l'école • Éviter de faire ses devoirs • Rôle d'intimidateur (intimider, exclure et harceler) • Rôle de victime d'intimidation (se faire intimider, exclure ou harceler) • Communication fréquente des comportements négatifs aux parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de participation aux activités extrascolaire 	
Yu <i>et al.</i> , 2023	<ul style="list-style-type: none"> • N = 22 372 • Âge :13-18 • Pays : Chine 	SCARED anxiety inventory	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience traumatique scolaire (intimidation) • Mauvaise relation avec l'enseignant • Faible performance académique • Avoir trop devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe féminin • Faible résilience / dépression • Vivre dans une zone rurale • Grande utilisation d'Internet • Peu d'exercice / score IMC élevé • Peu de sommeil • Sauter le petit-déjeuner • Faibles attentes envers soi-même • Parents divorcés • Peu temps passé avec les parents • Avoir de la fratrie • Faibles attentes parentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Résilience • Dormir 6 à 8 heures par nuit

<i>Auteurs (années)</i>	Caractéristiques de l'échantillon	Mesures d'anxiété	Résultats		
			Facteurs de risques scolaire	Facteurs de risque (autres)	Facteurs de protection
Zhangming <i>et al.</i> , 2023	<ul style="list-style-type: none"> • N = 63 205 • Âge :14 (âge moyen) • Pays : Chine 	7-item Generalized Anxiety Disorder Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidation scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Victimisation physique - Victimisation verbale - Manipulation sociale - Attaque aux biens /propriété 	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences traumatisantes au sein de la famille • Être de sexe féminin • Famille non-nucléaire • Enfant unique • Vivre dans une zone urbaine • Troubles du sommeil • Utilisation problématique des jeux vidéo (Internet Gaming Disorder ou IGD) 	

Facteurs de risque scolaire

L'intimidation est le facteur de risque relié à l'anxiété le plus présent dans l'ensemble des articles retenus (Drazdowski *et al.*, 2021 ; Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011 ; Purcell *et al.*, 2021 ; Tillfors *et al.*, 2020 ; Yockey *et al.*, 2019 ; Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Yu *et al.* (2023) définissent l'intimidation comme une expérience traumatique scolaire. L'intimidation peut être vécue sous plusieurs formes d'agression, soit verbale, physique ou sur du matériel causant des dommages. On retrouve aussi la négligence et l'abus sexuel. L'intimidation verbale est la plus fréquente. On retrouve 35 % des adolescents qui ont vécu de l'intimidation (Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Zhangming *et coll.* (2023) abordent leurs résultats dans le même sens, mais cible plus précisément la manipulation sociale comme étant le type d'intimidation la plus néfaste et qui augmente le risque de vivre de l'anxiété chez les adolescents. Drazdowski *et al.* (2021) ajoute aussi qu'il existe deux types d'intimidation, soit celle de type implicite (p. ex. menaces, fausses rumeurs, etc.) et explicite (p. ex. : frapper, pousser). L'intimidation de type implicite est la plus fréquente et qui contribue le plus à l'anxiété. On retrouve aussi la cyberintimidation comme étant associée à l'anxiété (Zhangming *et al.*, 2023). Dans cette dernière étude, 61 % des adolescents ont vécu de l'intimidation en général et 15 % d'entre eux ont vécu de la cyberintimidation. Selon l'étude de Zhangming *et al.*, l'incapacité de faire face à l'intimidation vécue peut contribuer à provoquer des émotions négatives telles que l'anxiété, la peur ou la colère. Selon les résultats de Tillfors *et al.* (2020), être victime d'intimidation par les pairs est associé à l'anxiété sociale. Cette association est plus fréquemment observée chez les filles.

En général, lorsqu'un adolescent est victime d'intimidation par ses pairs, cela est directement lié à l'anxiété. En fait, les adolescents ont cinq fois plus de chance de vivre de l'anxiété au milieu scolaire s'ils ont déjà été intimidés, exclus ou harcelés par leurs pairs (Yockey *et al.*, 2021). Cependant, contrairement à ce qu'on pourrait croire, le rôle d'intimidateur est aussi un facteur de risque de l'anxiété. En effet, selon l'étude de Yockey *et al.* (2021), le fait d'intimider, d'harceler et d'exclure ses pairs est en lien avec l'anxiété et augmente le risque de développer des problèmes de santé mentale. Au même titre que les adolescents intimidés, les adolescents qui intimident ont aussi cinq fois plus de chance de vivre de l'anxiété au milieu scolaire. Ils ajoutent

que le fait d'intimider ses pairs pourrait être une stratégie d'adaptation pour gérer le stress (Yockey *et al.*, 2021).

La relation entre l'enseignant et l'élève est un élément clé dans l'expérience scolaire influençant le développement personnel et le bien-être à l'école (Yu *et al.*, 2023 ; Palmgren *et al.*, 2021 ; Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011; Yockey *et al.*, 2019). Pour la majorité, la relation et le lien créés avec son enseignant sont importants et permettent de s'engager dans des apprentissages et de favoriser une bonne expérience scolaire. Dans l'étude Yu *et al.* (2023), il est démontré qu'une relation négative entre l'enseignant et l'élève est associée directement à l'anxiété. Palmgren *et al.* (2021) ajoutent que cette relation avec le soutien apporté par l'enseignant a un effet sur l'anxiété, mais aussi sur l'engagement émotionnel de l'élève. Si l'élève ne se sent pas soutenu ou n'a pas un bon lien avec son enseignant, celui-ci sera désengagé dans ses apprentissages et développera plus d'anxiété. La peur d'échouer est reliée à une perception négative du soutien reçu par son enseignant, ce qui amène l'élève à se désengager sur le plan scolaire et à développer une anxiété envers celle-ci. L'étude de Palmgren *et al.* (2021) fait aussi le parallèle avec l'adaptation scolaire, où les élèves ont souvent plus l'impression de ne pas être assez soutenus par leur enseignant et développent davantage d'anxiété.

L'étude de Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011 démontre l'importance du climat scolaire puisqu'il y a un lien avec l'anxiété vécue. Il existe deux types de climat scolaire, soit le climat d'école et le climat de classe. Le climat d'école fait référence aux sentiments et aux aspects sociaux de l'école en général tel que l'aide apportée par les intervenants scolaires, le sentiment de sécurité dans l'école, le sentiment d'être respecté et valorisé ainsi que l'environnement d'apprentissage. Dans la définition du climat de classe est inclus la qualité de la relation maître-élève, le soutien et la reconnaissance perçus, la perception de la satisfaction de la relation avec son enseignant, l'implication de son enseignant ainsi que les attitudes et les comportements de l'enseignant envers l'élève (Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011). Le climat qu'apportent les enseignants en classe joue un rôle important dans la création d'un environnement d'apprentissage positif et sur la santé mentale des adolescents. Étonnamment, les élèves anxieux sont ceux avec

une meilleure perception de leur relation avec leur enseignant sur le plan du soutien et de l'affection apportés (Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011). Le climat de classe peut grandement influencer le niveau d'anxiété des élèves à long terme. En effet, si le climat de classe est sain et que l'enseignant répond bien aux besoins de ses élèves, il sera un facteur de protection puisqu'il diminuera l'anxiété des élèves. Cependant, si les élèves vivent dans un climat de classe négatif et malsain où ils ne se sentent pas soutenus et reconnus, il sera un facteur de risque puisqu'il augmentera l'anxiété vécue.

L'importance de réussir à l'école peut parfois engendrer une anxiété considérable chez les élèves, car la pression pour exceller peut affecter leur bien-être mental (Malak et Khalifeh, 2018; Trevethan *et al.*, 2022; Yockey *et al.*, 2019; Yu *et al.*, 2023). Selon l'étude de Malak et Khalifeh (2018), les classes de niveau supérieur créent davantage d'anxiété. Il est possible que les classes supérieures viennent avec plus de responsabilité et plus de résultats qui ont de l'importance pour la suite de leur étude. Dans l'étude de Yu *et al.* (2023), des symptômes anxieux sont observés lorsque le rendement scolaire est faible. L'étude de Malak et Khalifeh (2018) a démontré le même résultat. Il précise que les résultats scolaires sont considérés comme à la fois un facteur de risque et un prédicteur de l'anxiété chez les élèves. En effet, environ 56 % des adolescents ayant eu une performance académique faible à moyenne ont vécu plus d'anxiété que les autres adolescents. Selon eux, il est possible que les élèves craignent les réactions de leurs parents s'il échoue ou sentent une pression de la société à performer, ce qui contribue à augmenter l'anxiété (Malak et Khalifeh, 2018). Dans le même sens, l'étude de Trevethan *et al.* (2022), indique que le fait de vivre du stress en lien avec le rendement scolaire cause de l'anxiété. Plus précisément, il est associé aux symptômes du trouble d'anxiété généralisé. Ils ont observé que les élèves qui ont ressenti un niveau plus élevé de stress scolaire en début d'année ont eu des symptômes d'anxiété généralisée, de trouble panique et de phobie sociale cinq mois plus tard (Trevethan *et al.*, 2022). En effet, le fait de vivre de l'inquiétude et du stress en lien avec sa performance et sa réussite scolaire apporte de l'anxiété à long terme. Il faut aussi considérer que dépendamment des pays, le stress lié au rendement scolaire peut varier selon le niveau d'études visées, le sentiment de compétition et l'importance accordée aux études.

Selon l'étude de Yu *et al.* (2023), le fait d'avoir beaucoup de devoirs apporte de l'anxiété. Il est possible que l'accumulation de devoirs et le fait d'avoir peu de temps libre à la maison contribuent à maintenir l'anxiété. L'étude de Yockey *et al.* (2019) a révélé que les élèves qui ne font pas leurs devoirs souffrent plus d'anxiété. Aussi, cette étude explique qu'il est possible que lorsque les jeunes ne comprennent pas la matière enseignée, ceux-ci peuvent avoir tendance à prendre du retard puis à ne pas faire leurs devoirs, ce qui augmente l'anxiété. En effet, un cercle vicieux peut se mettre en place, car l'incompréhension de la matière conduit les jeunes à accumuler du retard, à ne pas faire leurs devoirs, et à rencontrer des difficultés lors des cours suivants, créant ainsi un cercle vicieux.

Aussi, selon Yockey *et al.* (2019), le fait de redoubler une année scolaire est associé à l'anxiété. En fait, les jeunes qui redoublent une année scolaire ont deux fois plus de chance de vivre de l'anxiété. Il est possible que le fait de perdre ses camarades de classe, de devoir tout recommencer ou d'avoir l'impression d'avoir échoué crée davantage d'anxiété chez le jeune. Toujours selon l'étude de Yockey *et al.* (2019), le fait d'être désintéressé par ses résultats scolaires prédit l'anxiété. En effet, le fait d'être désinvesti et peu engagé dans sa réussite scolaire apporte de l'anxiété.

Relations avec les pairs. Les relations avec les pairs jouent un rôle crucial dans le développement personnel des adolescents, mais jouent aussi un rôle énorme sur l'anxiété (Islam *et al.*, 2021 ; Morales-Rodríguez *et al.*, 2023 ; Palmgren *et al.*, 2021 ; Purcell *et al.*, 2021 ; Tillfors *et al.*, 2020 ; Trevethan *et al.*, 2022).

Selon l'étude de Morales-Rodríguez *et al.* (2023), avoir de bonnes habiletés sociales (p. ex. écouter, coopérer, s'exprimer adéquatement, etc.) est une base pour avoir des interactions sociales positives et diminuer l'anxiété. En effet, à l'inverse, il est démontré que les jeunes qui développent peu de compétences sociales vivront des expériences sociales négatives (p. ex. rejet par ses pairs, relations malsaines ou défaillantes, etc.) et développeront plus d'anxiété. De plus,

les interactions sociales reliées à la sphère académique telle que parler en public ou devant un groupe-classe sont reliées à l'anxiété.

Le soutien social ainsi que l'acceptation des pairs sont des concepts importants dans le développement social des adolescents. En effet, selon l'étude de Tillfors *et al.* (2020), le manque de soutien social et la faible acceptation par les pairs sont associés à l'anxiété sociale. Un cercle vicieux est aussi observé d'où le fait d'être peu accepté socialement amène l'adolescent à recevoir des réponses négatives de ses pairs et donc de devenir craintif et mal à l'aise dans les situations sociales, ce qui provoque à nouveau des réponses négatives dans ses initiatives sociales et augmente l'anxiété. Dans l'étude de Trevethan *et al.* (2022), la faible acceptation sociale est aussi reliée à l'anxiété, mais plus spécifiquement à l'augmentation des symptômes du trouble panique. Les résultats de Islam *et al.* (2021) montrent que les adolescents qui perçoivent négativement les relations avec leurs pairs ont davantage d'anxiété. Le fait d'estimer et de percevoir ses amitiés comme insatisfaisantes est associé à l'anxiété. L'étude de Palmgren *et al.* (2021) et de Purcell *et al.* (2021), abordent dans le même sens, plus l'adolescent a une perception négative de ses relations, plus il vit d'anxiété dans son expérience scolaire. Purcell *et al.*, 2021 explique le tout selon l'approche biopsychosociale. En effet, les adolescents qui se sentent mal à l'aise dans leurs relations avec leurs pairs à l'école peuvent voir leur anxiété augmenter, surtout s'ils manquent de confiance en eux. À l'inverse, en ayant des pensées plus rationnelles d'eux-mêmes et de leurs pairs, ces jeunes peuvent commencer à se sentir plus aptes à faire face aux expériences négatives. Ainsi, le fait d'avoir des croyances positives envers soi-même et sur les autres peut aider à diminuer l'anxiété, même lorsqu'on est victime de mauvais traitements par les pairs. En bref, les croyances négatives face aux à ses propres compétences sociales et la perception négative de ses relations ont un effet sur l'anxiété.

Les autres niveaux écologiques

L'ontosystème

Facteurs biologiques. L'étude d'Islam *et al.* (2021) a démontré que le fait d'être plus âgé est un facteur de risque à l'anxiété. En effet, les adolescents âgés de 16 ans sont ceux avec la plus grande prévalence à l'anxiété (Islam *et al.*, 2021 ; Malak et Khalifeh, 2018). Il faut considérer que le fait d'être plus âgés vient avec davantage de responsabilités et une conscience du fonctionnement de la société (p. ex. travail, argent, etc.) ce qui engendre du stress supplémentaire. Aussi, le fait d'être de sexe féminin est un facteur de risque à l'anxiété (Malak et Khalifeh, 2018 ; Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). En effet, c'est deux fois plus de femmes que d'homme qui développe des troubles psychologiques tel que l'anxiété (Yu *et al.*, 2023). En effet, être de sexe féminin implique des différences biologiques, hormonales et sociales qui peuvent augmenter le risque de développer de l'anxiété. Aussi, selon l'étude de Malak et Khalifeh (2018), les changements de la puberté causent de l'anxiété chez les adolescents. Sur le plan de la santé physique, le fait de faire peu d'exercice et d'avoir un score d'IMC plus élevé est un facteur de risque à l'anxiété (Yu *et al.*, 2023). L'étude de Trevethan *et al.* (2022) a aussi démontré que l'hyperexcitation physiologique soit une réponse exagérée du corps à un stress serait un facteur prédisposant à l'anxiété. En effet, le fait d'être toujours en hyper vigilance amène l'individu à vivre de l'anxiété face à tout ce qu'il vit au quotidien.

Facteurs psychologiques. Les variables psychologiques d'un individu, telles que ses pensées, ses émotions et ses motivations, jouent un rôle crucial dans la formation de son comportement et dans sa manière d'interagir avec le monde qui l'entoure. Les études ont démontré que le fait d'avoir un faible engagement émotionnel, une faible résilience face aux événements de la vie et une négativité émotionnelle face aux relations sont des facteurs de risque à l'anxiété (Palmgren *et al.*, 2021 ; Tillfors *et al.*, 2020 ; Yu *et al.*, 2023). De plus, le fait de se percevoir négativement tel qu'avoir de faibles attentes envers soi-même et de s'évaluer négativement face à ses capacités sociales augmente les risques de vivre de l'anxiété (Purcell *et al.*, 2021 ; Yu *et al.*, 2023). L'étude de Morales-Rodríguez *et al.* (2023) indique que de mauvaises stratégies d'adaptation ou de « coping » telles que l'évitement, le manque de compétences sociales et le fait de garder le

problème pour soi sont des stratégies qui peuvent contribuer à l'anxiété. Certains troubles tels que le trouble du sommeil, le trouble d'anxiété généralisée, la phobie sociale, le trouble panique et la dépression sont des facteurs prédisposant à l'anxiété (Islam *et al.*, 2021 ; Trevethan *et al.*, 2022 ; Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Les habitudes de vie des adolescents jouent un rôle important dans le développement de l'anxiété. Au niveau des besoins de base, le fait de manquer de sommeil et de sauter le déjeuner augmente le risque de développer de l'anxiété (Yu *et al.*, 2023). De plus, une problématique assez fréquente chez les adolescents est celle de jouer compulsivement aux jeux vidéo. L'utilisation problématique des jeux vidéo ou le « Internet Gaming Disorder » est associé à l'anxiété selon plusieurs études (Malak et Khalifeh, 2018 ; Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Pour finir, le fait de s'isoler et de participer peu ou aucunement à des activités sociales extrascolaires est un facteur de risque associé à l'anxiété (Yockey *et al.*, 2019).

Le microsystème familial

Le type de famille et la fratrie sont des variables à considérer. En fait, le fait d'avoir une famille non-nucléaire et d'avoir des parents divorcés est sujet à développer plus d'anxiété (Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Des résultats différents apparaissent pour ce qui est du nombre d'enfants dans la famille. Dans l'étude de Zhangming *et al.* (2023), le fait d'être un enfant unique est un facteur de risque alors que dans l'étude de Yu *et al.* (2023), c'est plutôt le fait d'avoir de la fratrie. Dans cette dernière étude, le fait d'avoir des parents plus « distants » qui ont passé peu de temps avec l'enfant et qui ont de faibles attentes envers lui contribue à l'anxiété. De plus, le fait d'avoir vécu une expérience traumatique familiale contribue à l'anxiété. À ce sujet, 25 % des participants de l'étude ont vécu un traumatisme familial et ont développé de l'anxiété à l'école (Yu *et al.*, 2023). Cependant, selon l'étude de Malak et Khalifeh (2018), la pression engendrée par les parents auprès de leurs enfants au niveau de leur réussite académique contribue à augmenter l'anxiété.

Le mésosystème

À ce que l'on pourrait croire, la collaboration entre l'école et la famille est essentielle pour créer un environnement d'apprentissage harmonieux, favorisant ainsi le succès académique et le bien-être global des élèves. Cependant, l'étude de Yockey *et al.* (2023) rapporte que les élèves sont davantage anxieux lorsque l'école communique à leurs parents pour rapporter leurs comportements négatifs. La peur d'avoir des conséquences et des réprimandes à la maison augmente le niveau d'anxiété. En bref, le fait d'avoir une communication fréquente entre l'école et la famille sur les comportements de l'élève contribue à augmenter l'anxiété chez l'élève. Plus spécifiquement, si l'école contacte les parents pour communiquer les mauvais comportements, les adolescents ont cinq fois plus de chance de vivre de l'anxiété (Yockey *et al.*, 2023). L'élève peut donc développer une perception et un lien plus négatif avec son enseignant par peur que celui-ci contacte ses parents au moindre comportement dérangeant.

L'exosystème

Le lieu de résidence est aussi sujet à développer plus d'anxiété. Cependant, on remarque des différences entre les deux études. L'étude de Yu *et al.* (2023) nomme que le fait d'habiter dans une zone rurale, hors des grandes villes, est un facteur de risque à l'anxiété. À l'inverse, l'étude de Zhangming *et al.* (2023) nomme que c'est le fait d'habiter dans une zone urbaine qui est un facteur de risque à l'anxiété.

Le chronosystème

Le fait d'avoir vécu des expériences négatives comme de la violence est aussi un facteur aggravant pouvant contribuer à l'anxiété. Plus concrètement, les élèves les plus anxieux sur le plan scolaire sont ceux ayant vécu le plus de violence à l'école (Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011)

Discussion

L'anxiété chez les adolescents au secondaire est un sujet de préoccupation croissante, et il est crucial de comprendre les divers facteurs qui contribuent à ce phénomène. Cette recension des écrits avait pour but de ressortir les facteurs de risque scolaire pouvant influencer le développement des troubles anxieux des adolescents. À travers les résultats de cet essai, plusieurs éléments clés ont été identifiés et peuvent avoir un grand impact sur l'apparition et l'intensité de l'anxiété chez les élèves. Divers facteurs de risque ont été identifiés en fonction de leurs niveaux écologiques, y compris ceux liés à l'environnement scolaire. Cette discussion visera à mettre en lumière les impacts de ses différents facteurs de risques dans le milieu scolaire et les contributions pour les futures interventions en milieu scolaire. Les facteurs de risques ressortis permettront aux intervenants du milieu scolaire d'intervenir en prévention et de les considérer dans leurs pratiques avec les adolescents. Certains facteurs de risque ressortent particulièrement dans les articles en raison de leur lien avec l'anxiété chez les adolescents, et ce sont ces facteurs qui seront discutés dans cette section.

En ce qui concerne le microsysteme de l'école, le facteur de risque le plus prédominant est l'intimidation (Drazdowski *et al.*, 2021 ; Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011 ; Purcell *et al.*, 2021 ; Tillfors *et al.*, 2020 ; Yockey *et al.*, 2019 ; Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). En fait, les intimidateurs sont majoritairement des garçons et cette intimidation est plus présente au début du secondaire (1^{re} et 2^e secondaire) (Institut de la statistique du Québec, 2018). L'intimidation sous toutes ses formes a des impacts importants chez l'adolescent qui le vit. En effet, des niveaux plus faibles d'intimidation ont des effets favorables sur la santé mentale tandis que des niveaux plus élevés d'intimidation chez les jeunes ont des effets défavorables sur cette dernière (Bokhari *et al.*, 2022). L'intimidation chez les adolescents a des impacts psychologiques tels que la construction d'une image négative de soi, un risque élevé de dépression, des pensées suicidaires et des faibles performances académiques. Ces dernières années, l'importance des impacts de l'intimidation chez les élèves a été constatée, suscitant une prise de conscience au sein des écoles. En effet, une nouvelle loi fait son arrivée en 2012, soit la loi 56, visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école. Cette loi a pour objectif d'améliorer la sécurité et le bien-

être des élèves dans les écoles, autant en matière de prévention qu'en gestion des comportements violents ou d'intimidation (Publications du Québec, 2012). Actuellement, la majorité des écoles ont mis en place des mesures à travers leur projet éducatif visant à prévenir et à agir sur l'intimidation, afin de créer un environnement sécuritaire pour tous les élèves, ce qui est favorable pour la suite. Les adolescents victimes d'intimidation doivent recevoir un soutien rapide, de même que les interventions doivent être réalisées auprès des intimidateurs, afin de réduire rapidement les impacts potentiels. Chez les jeunes ayant été victimes d'intimidation, l'empowerment est une approche d'intervention prometteuse à utiliser avec ces adolescents. Cette intervention vise à redonner le contrôle à l'élève tout en utilisant ses forces et ses compétences (Poulin et Roy, 2016). En tant qu'intervenant, il s'agit d'accompagner l'élève dans la recherche de ses forces et de l'encourager à se responsabiliser à travers sa prise de décision et ses stratégies de résolution de conflit.

Par la suite, une mauvaise relation maître-élève est un facteur de risque d'anxiété, mais aussi un obstacle à sa réussite scolaire (Yu *et al.*, 2023). En 2016-2017, environ 36 % des élèves du secondaire ont indiqué recevoir un niveau élevé de soutien social de la part d'un enseignant ou d'un autre membre du personnel scolaire. Cela met en évidence l'importance du rôle de l'école, en particulier la relation maître-élève puisque'il a été prouvé que le soutien des enseignants renforce la motivation à apprendre, en aidant les jeunes à surmonter les tâches les plus difficiles et les moins stimulantes, ce qui améliore leurs chances de réussite (Benard, 2004 cité dans Institut de la statistique du Québec, 2018). Une relation perçue comme négative avec un enseignant entraîne une association défavorable avec le milieu scolaire et peut favoriser le développement de l'anxiété. Une bonne relation maître-élève favorise la motivation, l'engagement scolaire et le bien-être des élèves alors qu'à l'inverse, si la relation est mauvaise, les élèves peuvent développer un désengagement scolaire et de l'absentéisme (Virat, 2016). La relation maître-élève est très importante pour la trajectoire scolaire de l'élève et il s'agit d'être important de la considérer surtout au secondaire lorsque l'élève peut avoir plusieurs enseignants. Dans le même sens, le climat de classe apporté par l'enseignant est important. Un climat de classe perçu positivement diminue le risque de décrochage scolaire (Nadeau *et al.*, 2022). À l'inverse, un climat de classe défavorable

où l'élève se sent peu soutenu et peu apprécié peut avoir plusieurs impacts sur la santé mentale des élèves (Martinez-Monteagudo *et al.*, 2011). Il est donc important de considérer l'importance de ses facteurs en milieu scolaire afin d'outiller les enseignants à développer un bon climat de classe ainsi qu'à développer un lien privilégié avec leurs élèves durant l'année scolaire. D'autres facteurs influençant le rendement scolaire doivent également être pris en considération. Par exemple, dans les classes de 4^e et 5^e secondaire, la pression liée à l'importance du rendement scolaire peut être accrue. Aussi, les élèves se retrouvent souvent confrontés à une charge de devoirs importante, ce qui génère de l'anxiété et affecte leur performance académique (Malak et Khalifeh, 2018). De plus, le fait de redoubler une année scolaire augmente l'anxiété. Les élèves en redoublement sont souvent davantage ciblés pour obtenir plus de soutien de l'équipe-école durant l'année scolaire. Il est donc pertinent de soutenir les élèves durant tout leur cheminement scolaire afin de réduire l'anxiété liée à la performance académique. Il est nécessaire de leur offrir un soutien aux études (p. ex. tutorat, aide aux devoirs, récupérations, etc.). Il est aussi primordial de cibler et de soutenir les élèves déjà en grande difficulté académique ou ayant des troubles d'apprentissages.

Pour ce qui est des relations avec les pairs, le fait d'être peu entouré d'amis et d'être peu accepté socialement a des impacts émotionnels et psychologiques sur les élèves (Massé *et al.*, 2020). En effet, dans le développement normal des adolescents, avoir des amis est une étape cruciale. À l'adolescence, les groupes d'amis jouent un rôle important dans le développement du raisonnement moral. En fait, les adolescents sont davantage influencés par leurs pairs que par les adultes qui l'entourent et construisent ainsi leur raisonnement à partir des opinions de ses pairs (Institut national de santé publique du Québec, 2021). Au Québec, c'est 7 adolescents sur 10 qui ont un soutien social élevé de leurs amis et cela est majoritairement observé chez les filles (Institut de la statistique du Québec, 2018). Le soutien social est important puisqu'il est associé positivement avec l'estime de soi et à la satisfaction de vie. Cependant, lorsqu'il y a peu ou pas de soutien social, celle-ci est associée à des symptômes dépressifs (Alshammari *et al.*, 2021). En effet, les adolescents ayant peu d'amis se sentent souvent rejetés et s'isolent. Cet isolement qui peut engendrer un mal-être et avoir des impacts sur sa santé mentale. Ce cycle peut nuire à la

confiance en soi et au bien-être de l'élève. Il est important comme professionnel de cibler rapidement ces jeunes fragiles sur le plan social afin de les outiller pour développer leurs habiletés sociales et de travailler certaines perceptions avec eux. Il peut être intéressant de les inclure dans des activités parascolaires au sein de l'école afin de les aider à socialiser davantage. Ces facteurs peuvent être travaillés par la professionnelle ou l'équipe-école. La sphère sociale est très importante chez les adolescents et c'est pourquoi il est nécessaire d'intervenir pour favoriser la trajectoire de l'élève et améliorer sa santé mentale. Il serait pertinent d'approfondir la recherche sur les programmes de développement des habiletés sociales au secondaire, car ceux-ci sont peu nombreux au Québec.

Pour ce qui est du mésosystème, la collaboration entre l'école et la famille joue un rôle crucial dans le développement des adolescents, car il favorise un environnement d'apprentissage plus cohérent et soutenant. En milieu scolaire, il est essentiel de faire équipe avec la famille de l'élève pour contribuer positivement à sa réussite scolaire. Il existe plusieurs bénéfices d'une bonne collaboration école-famille tels que de meilleurs résultats scolaires, une meilleure attitude générale envers l'école et une plus grande confiance en soi au niveau des apprentissages scolaires. De plus, lorsque les parents sont impliqués dans le suivi scolaire, cela envoie à leur enfant un message sur la valeur et l'importance de l'éducation (Deslandes et Lafortune, 2001). En effet, si la collaboration est positive et que l'école et la famille sont cohérentes et constantes dans leurs interventions, l'élève aura davantage de chance de modifier son comportement ou ses résultats scolaires puisque le message sera semblable dans ses deux microsystèmes les plus importants (Deslandes et Lafortune, 2001). Cependant, si cette collaboration est défavorable et défaillante, des comportements et des impacts négatifs sont observables chez les élèves. Ceux-ci peuvent être en confrontation avec les intervenants scolaires ou avoir une vision négative de l'école. Par exemple, si des comportements inacceptables en milieu scolaire sont tolérés à la maison, cela crée un manque de concordance entre ces deux environnements. Il sera donc plus difficile de modifier ou d'intervenir sur certains comportements. Le manque de cohérence et de concordance entre ces deux environnements peut augmenter l'anxiété de l'adolescent et sera défavorable à sa réussite scolaire. Il est donc primordial pour l'équipe-école de tenter d'utiliser

des approches favorables au développement d'un bon lien avec la s...re familiale de l'él...ve. Actuellement, les communications entre l'école et la famille se font souvent lorsque l'adolescent à des difficultés ou des problèmes de comportement. Cependant, afin de créer une collaboration positive, il serait pertinent de communiquer avec la famille lorsque les comportements ou le rendement académique de l'él...ve sont positifs afin de favoriser un lien positif entre l'école et les parents.

Pour ce qui est des autres microsyst...mes, des facteurs provenant de l'environnement familial, de l'environnement scolaire et des relations avec les pairs sont ressortis. Sur le plan familial, un des principaux facteurs de risques est le fait d'avoir des parents séparés et une famille recomposée. En effet, la détresse psychologique est plus présente chez les adolescents qui vivent dans des familles recomposées ou monoparentales (Institut de la statistique du Québec, 2018). Les adolescents peuvent vivre des difficultés psychologiques et de l'anxiété à la suite du divorce de leurs parents. Cependant, s'ils sont bien soutenus soit par des adultes significatifs, en milieu scolaire par exemple, ou par leurs parents, ceux-ci sont habituellement très résilients face à ces défis (Steinberg, 2000). Il est donc important d'accorder du soutien aux él...ves vivant ce type de défis en milieu scolaire. En effet, en milieu scolaire, il est important de saisir les informations familiales pour mieux en comprendre la dynamique familiale. Il n'est pas rare d'observer des changements de comportements chez les adolescents qui sont en garde partagée. Le suivi et les rencontres avec les parents peuvent parfois être plus complexes dans ces cas-ci et influencer l'él...ve dans son cheminement scolaire étant donné le manque d'implication d'un parent, par exemple. De plus, le fait d'avoir des parents peu impliqués et distants au niveau relationnel contribue à l'anxiété. Un attachement insécur...e entre le parent et l'enfant pendant l'adolescence constitue un facteur de risque pour le développement de troubles intériorisés (Jakobsen *et al.*, 2012). En revanche, un attachement sécur...e diminue ces risques, car il permet à l'enfant d'avoir une perception plus positive de son environnement, réduisant ainsi le risque de développer un trouble anxieux à l'adolescence (Jakobsen *et al.*, 2012). En effet, les relations familiales qui soutiennent l'attachement, l'encadrement et l'autonomie des jeunes ont des effets bénéfiques sur leur santé mentale et leur réussite scolaire (Steinberg, 2000). Au secondaire, c'est environ 78 %

des élèves qui ont un niveau élevé de soutien social de leur environnement familial. C'est au début du secondaire, soit en secondaire 1, qu'il y a le plus de soutien au niveau parental (84%) et à la fin du secondaire 5 qu'il y en a moins (74 %) (Institut de la statistique du Québec, 2018). Il est donc important d'accorder autant de soutien aux élèves finissants qu'aux autres élèves. D'ailleurs, les parents qui s'investissent peu dans la relation autant à la maison que dans le parcours scolaire nuisent à l'adolescent et à sa réussite scolaire (Steinberg, 2000). Les adolescents ont besoin de se sentir encadrés et soutenus par leurs parents et cela a réellement un effet à l'école. En effet, plusieurs adolescents vivant avec des situations familiales complexes sont peu disponibles aux apprentissages scolaires et ont plusieurs problématiques comportementales et académiques à l'école. Il est donc crucial pour l'équipe-école d'établir un lien avec la famille et/ou de créer un lien avec l'élève pour bien l'encadrer si son environnement familial est défaillant. L'appel ou la collaboration avec des partenaires externes est crucial dans ce genre de situation. Il est important de cibler rapidement ces élèves pour leur offrir un soutien autant émotionnel qu'académique pour éviter les difficultés futures. Il est crucial de comprendre que les caractéristiques familiales sont difficilement modifiables dans le cadre de notre mandat scolaire, d'où l'importance d'une bonne collaboration entre l'école et la famille.

En ce qui a trait à l'exosystème, un facteur de risque est ressorti soit le lieu de résidence (Yu *et al.*, 2023 ; Zhangming *et al.*, 2023). Dans le milieu scolaire, deux indices de défavorisation sont utilisés soit l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). Ceux-ci prennent en considération plusieurs facteurs (p. ex. nombre de parents sans emploi, revenu familial, etc.) et ont pour but de cibler les élèves dans le besoin et d'offrir les ressources nécessaires dans les écoles. Ces indicateurs permettent d'offrir davantage de postes de soutien émotionnel dans les écoles comme les professionnels et les techniciens en éducation spécialisée. De plus, pour les équipes-école, ces indicateurs permettent aussi de cibler facilement les élèves déjà fragilisés et de leur offrir du soutien rapidement autant au niveau financier, émotionnel ou académique.

En milieu scolaire, plusieurs pratiques probantes sont pertinentes à utiliser dans nos interventions afin de contrer les facteurs de risques de l'anxiété ressortis dans cet essai. Comme abordé précédemment, l'empowerment est une approche intéressante à utiliser autant avec les élèves ayant été victimes d'intimidation qu'avec les élèves anxieux. Cette approche leur permet d'utiliser leurs forces pour reprendre du contrôle dans leur environnement (Poulin et Roy, 2016). De plus, une approche bien connue est la thérapie cognitivo-comportementale (TCC), celle-ci permet à l'élève de travailler sur ses pensées pour améliorer ses comportements anxieux. L'intervenant accompagne l'élève dans la recherche de ses distorsions cognitives et fait de la reconstruction cognitive pour aider l'élève à modifier ses pensées et à diminuer l'anxiété (Nicoară *et al.*, 2023). Plusieurs programmes de prévention pour l'anxiété sont aussi connus et utilisés dans les écoles du Québec. Un programme bien connu est « Désstresse et progresse » (Lupien *et al.*, 2013), il travaille plusieurs composantes de l'anxiété. Il permet entre autres aux élèves de comprendre les mécanismes de l'anxiété, de reconnaître la réponse du corps au stress et d'utiliser la stratégie CINÉ pour comprendre une situation de stress et trouver des stratégies associées (Lupien *et al.*, 2013). Il est facile à animer et a des outils clés en main pour les équipes-écoles. Un autre programme connu au Québec est le programme « Hors-piste » (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, 2017). Il a pour objectif de développer les compétences psychosociales des élèves et offre plusieurs types d'ateliers selon le modèle RAI soit en prévention universelle, en intervention précoce et en intervention spécifique. Il propose aussi des activités selon le contexte soit en classe, des activités hors cursus ou dans le milieu. Ainsi, ce programme est pertinent puisqu'il s'ajuste aux besoins des élèves ciblés et au contexte, ce qui le rend facile à utiliser.

Conclusion

En ce qui concerne les limites de cet essai, plusieurs éléments sont à considérer. En effet, dans les études retenues, la majorité provient de plusieurs pays différents. La différence culturelle de chaque pays sur le système scolaire a pu avoir un effet sur les résultats présentés. Plusieurs variables sont à considérer dans l'interprétation des résultats de cet essai, car ceux-ci peuvent avoir influencé les résultats des études considérant la culture des pays (p. ex. l'importance accordée aux études, l'investissement familial, la rigueur scolaire, etc.). Cela permet de généraliser les résultats obtenus avec moins de précision que prévu. Peu d'articles avaient une lignée précise en lien avec les facteurs de risque relié à l'anxiété. Un grand tri a dû être réalisé pour isoler les études relevant des facteurs de risques liés à l'anxiété. Il a fallu s'assurer que le moins de variables possible ne venaient influencer les résultats (p. ex. retirer les troubles comorbides, éliminer les études parlant de l'anxiété durant la pandémie, lien inversé entre l'anxiété et le facteur de risque, etc.). Une autre limite de cet essai est qu'il aurait été pertinent de définir de manière plus exhaustive les facteurs de risques liés au milieu scolaire vu l'objectif initial de cet essai, bien que les autres facteurs issus des différents niveaux écologiques sont également pertinents dans la compréhension globale de l'individu.

En résumé, cet essai a mis en lumière les facteurs de risque liés au milieu scolaire. Nous avons également identifié divers éléments provenant d'autres écosystèmes, soulignant leur impact sur l'adolescent. Bien que les facteurs provenant des autres niveaux écologiques sont importants pour comprendre l'individu dans sa globalité, cet essai met principalement l'accent sur les facteurs de risques scolaires, qui constitue l'élément central de cet essai. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner permet de considérer de manière globale la personne et l'influence de son environnement. Il est important de considérer que l'ensemble de ses niveaux écologiques influence continuellement l'élève devant nous. L'école, en tant que microsystème clé dans la vie d'un adolescent, exerce un impact significatif sur son développement et son bien-être. Il est aussi crucial de reconnaître que certains facteurs de ses environnements sont immuables et doivent être intégrés dans notre analyse et dans notre pratique. En revanche, d'autres facteurs sont plus susceptibles d'intervention, permettant ainsi de modifier le parcours scolaire des élèves. C'est

pourquoi notre rôle en milieu scolaire est essentiel, il nous permet de cibler ces éléments et d'améliorer les capacités d'adaptation des élèves, contribuant ainsi à leur réussite. En bref, il est important de considérer l'ensemble des facteurs de risque faisant partie de plusieurs écosystèmes gravitant autour de l'élève. Ceux-ci ont une grande importance à être considérés au quotidien dans la pratique psychoéducative auprès des adolescents.

Sur le plan clinique, les résultats actuels de cet essai incitent les psychoéducateurs à réévaluer leurs interventions et leur considération en milieu scolaire, surtout lorsqu'ils interviennent auprès des jeunes anxieux. Étant donné que le psychoéducateur évalue les capacités et les difficultés d'adaptation de l'enfant dans ses interactions avec l'environnement, il est crucial de reconnaître les divers facteurs de risque issus des différents écosystèmes de l'élève qui peuvent contribuer à l'apparition de l'anxiété chez l'élève. Il s'agit d'un ensemble de facteurs qui entourent l'élève, et il est crucial de les considérer dans leur globalité. Lors de la première rencontre, il est important de prendre en compte tous ces éléments afin d'obtenir un portrait complet du jeune, ce qui permettra de prioriser les interventions et d'identifier les leviers d'action. Il est également important pour le psychoéducateur de prendre en compte les facteurs de risque qui peuvent difficilement être modifiés afin de les intégrer dans notre évaluation des besoins de l'élève (p. ex. présence d'une dépression, lieu de résidence, etc.). Cependant, il est d'autant essentiel d'identifier les facteurs de risques scolaires sur lesquels nous pouvons agir pour aider le jeune à mieux s'adapter. Les autres facteurs de risque provenant des autres écosystèmes sont aussi à considérer afin de pouvoir connaître les leviers d'intervention possible avec ceux-ci (ex. : milieu familial, relations avec les pairs, etc.).

En conclusion, l'anxiété chez les adolescents est le résultat d'une interaction complexe de facteurs environnementaux et individuels. Il est essentiel que les éducateurs et les professionnels en milieu scolaire travaillent en collaboration pour identifier les facteurs de risques et intervenir efficacement pour aider l'élève. Plusieurs pratiques probantes sont présentes en milieu scolaire et méritent d'être mises de l'avant. En effet, lorsque des mesures sont rapidement mises en œuvre, tant dans le milieu scolaire que dans d'autres écosystèmes (par exemple, en collaborant avec des

partenaires externes pour les services), cela peut influencer positivement la trajectoire scolaire de l'élève et réduire le développement de troubles anxieux. En travaillant tous dans le même sens, nous pouvons réduire l'impact de l'anxiété chez les adolescents dans nos écoles et ainsi leur permettre de se développer dans le meilleur environnement possible durant cette période importante de leur vie.

Références

- Alshammari, S. A., Piko, B. F. et Fitzpatrick, K. M. (2021). Social support and adolescent mental health and well-being among Jordanian students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 211–223. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1908375>
- Agence de la santé publique du Canada. (2014). *Les troubles anxieux et de l'humeur au Canada : points saillants de l'Enquête sur les personnes ayant une maladie chronique au Canada*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/troubles-anxieux-et-humeur-canada.html>
- Agence de la santé publique du Canada. (2015). *Rapport du système canadien de surveillance des maladies chroniques : les maladies mentales au Canada*. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/health-canada/migration/healthy-canadians/publications/diseases-conditions-maladies-affections/mental-illness-2015-maladies-mentales/alt/mental-illness-2015-maladies-mentales-fra.pdf>
- Agence de la santé publique du Canada. (2016). *Rapport du système canadien de surveillance des maladies chroniques : Les troubles anxieux et de l'humeur au Canada*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/rapport-systeme-canadien-surveillance-maladies-chroniques-troubles-anxieux-et-humeur-canada-2016.html#a4>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5e ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing.
- Bagwell, C. L. et Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. Dans W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2e ed., p. 371–390). The Guilford Press.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 265–283. <https://doi.org/10.7202/1065658ar>
- Bokhari, U., Shoaib, U., Ijaz, F., Aftab, R. K. et Ijaz, M. (2022). Effects of bullying on the mental health of adolescents. *Professional Medical Journal*, 29(7), 1073-1077. <https://doi.org/10.29309/TPMJ/2022.29.07.5792>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. (2017). *Programme Hors-Piste pour le secondaire*. Université de Sherbrooke. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>
- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649–669. <https://doi.org/10.7202/009968ar>
- Delgado, B., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaudo, M. C., Inglés, C. J., Marzo, J. C., La Greca, A. M. et Hugon, M. (2019). Social anxiety scale for adolescents and school anxiety inventory: Psychometric properties in French adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(1), 13–26. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0818-4>
- Drazdowski, T. K., Kliwer, W. L., Farrell, A., Sullivan, T., Roberson-Nay, R. et Jäggi, L. (2021). A longitudinal study of the bidirectional relations between anxiety symptoms and peer victimization in urban adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), NP7183–NP7205. <https://doi.org/10.1177/0886260518824647>
- Donovan, C. L. et Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20, 509-531.
- Donner, N. C. et Lowry, C. A. (2013). Sex differences in anxiety and emotional behavior. *European Journal of Physiology*, 465(5), 601–626. <https://doi.org/10.1007/s00424-013-1271-7>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M. et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Farhane-Medina, N. Z., Luque, B., Tabernero, C. et Castillo-Mayén, R. (2022). Factors associated with gender and sex differences in anxiety prevalence and comorbidity: A systematic review. *Science Progress*, 105(4), 368504221135469. <https://doi.org/10.1177/00368504221135469>
- Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 171-189.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197–218. <https://doi.org/10.7202/032034ar>
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : résultats de la deuxième édition*.

<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>

Institut national de santé publique du Québec. (2021). *Développement, promotion et prévention en contexte scolaire*.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf

Islam, M. S., Rahman, M. E., Moonajilin, M. S. et Van Os, J. (2021). Prevalence of depression, anxiety and associated factors among school going adolescents in Bangladesh: Findings from a cross-sectional study. *PloS One*, 16(4), e0247898.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247898>

Jakobsen, I. S., Horwood, L. J. et Fergusson, D. M. (2012). Childhood anxiety/withdrawal, adolescent parent-child attachment and later risk of depression and anxiety disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 303–310. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9476-x>

Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451–465. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x>

Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101–129.
<https://doi.org/10.7202/1043356ar>

Lapointe, J. M. et Freiberg, H. J. (2007). Indiscipline, conflits et violence à l'école : pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Résilience et anxiété chez les adolescents. *Psychologie française*, 63(1), 67–82. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2017.08.002>

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for success program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74–87.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R. et Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109–117. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.1.109>

- Malak, M. Z. et Khalifeh, A. H. (2018). Anxiety and depression among school students in Jordan: Prevalence, risk factors, and predictors. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(2), 242–250. <https://doi.org/10.1111/ppc.12229>
- Martinez-Monteagudo, M. C., Ingles, C. J., Trianes, M. V. et Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: Differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023–1042.
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. et Gendron, M. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., pp. 1-29). Chenelière Éducation.
- Merikangas, A. K. et Almasy, L. (2020). Using the tools of genetic epidemiology to understand sex differences in neuropsychiatric disorders. *Genes, Brain and Behavior*, 19(6). <https://doi.org/10.1111/gbb.12660>
- Merrell, K.W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*, 2^e éd. Guilford press.
- Miller, J. A. (2010). Assessing and intervening with children with internalizing disorders. Dans D. C. Miller (dir.) *Best practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention* (p. 387-418). Hoboken; NJ: John Wiley et Sons.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Indices de défavorisation*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation>
- Morales-Rodríguez, F. M., Martínez-Ramón, J. P., Narváez Peláez, M. A. et Corvasce, C. (2023). Understanding school anxiety in Italian adolescence through an artificial neural network: Influence of social skills and coping strategies. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/children10101688>
- Murphy, J., Viding, E. et Bird, G. (2019). Does atypical interoception following physical change contribute to sex differences in mental illness? *Psychological Review*, 126(5), 787–789. <https://doi.org/10.1037/rev0000158>
- Nadeau, S., Lessard, A. et Deslandes, R. (2022). La prédiction du décrochage scolaire d'élèves du secondaire à partir de leurs perceptions de facteurs du milieu familial et du climat de classe. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 10–31. <https://doi.org/10.7202/1108995ar>

- Nicoară, N. D., Marian, P., Petriș, A. O., Delcea, C. et Manole, F. (2023). A review of the role of cognitive-behavioral therapy on anxiety disorders of children and adolescents. *Pharmacophore*, 14(4), 35-39. <https://doi.org/10.51847/IKULo5pB1T>
- Oldehinkel, A. J., Verhulst, F. C. et Ormel, J. (2011). Mental health problems during puberty: Tanner stage-related differences in specific symptoms. The TRAILS study. *Journal of Adolescence*, 34(1), 73–85. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.01.010>
- Palmgren, M., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J. et Soini, T. (2021). Emotionally engaged or feeling anxious and cynical? School experiences and links to school achievement among Finland-Swedish general and special education students. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 24(6), 1487–1509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09664-5>
- Perreault, M., Lafortune, D., Laverdure, A., Chartier-Otis, M., Bélanger, C., Marchand, A., Bouchard, S. et Milton, D. (2013). Obstacles de l'accès au traitement rapportés par des personnes aux prises avec un trouble anxieux. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 58(5), 300–305. <https://doi.org/10.1177/070674371305800508>
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-J. 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. doi : 10.7202/1040242ar
- Poulin, M.-M. et Roy, V. (2016). Intervenir auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire : l'empowerment comme approche alternative. *Service social*, 62(1), 24–37. <https://doi.org/10.7202/1036333ar>
- Publications du Québec. (2012). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres législations* (L.R.Q., c. 19). Publications du Québec. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2012/2012C19F.PDF
- Recherche en santé mentale Canada. (2022). *Faits essentiels sur la santé mentale*. <https://www.mhrc-rsmc.ca/faits-essentiels-sur-la-sante-mentale>
- Reynold, W.M. (1990). Introduction to the nature and study of internalizing disorders in children and adolescents. *School Psychology Review*, 19(2), 137. doi : 10.1080/02796015.1990.12085452
- Roemer, L., Borkovec, M., Posa, S. et Borkovec, T. D. (1995). A self-report diagnostic measure of generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(4), 345–350. [https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/0005-7916\(95\)00040-2](https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/0005-7916(95)00040-2)

- Santé Canada. (2002). *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. https://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmacc/pdf/men_ill_f.pdf
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27(3), 170–178. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(99\)00115-9](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(99)00115-9)
- Tillfors, M., Persson, S., Willén, M. et Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1255–1263. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.008>
- Trevethan, M., Jain, A. T., Shatiyaseelan, A., Luebke, A. M. et Raval, V. V. (2022). A longitudinal examination of the relation between academic stress and anxiety symptoms among adolescents in India: The role of physiological hyperarousal and social acceptance. *International Journal of Psychology*, 57(3), 401–410. <https://doi.org/10.1002/ijop.12825>
- 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>
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375–398. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>
- Victoira L., P., Andrews, J. J. W. et Nordstokke, D. (2021). Peer Victimization and Anxiety in Youth: A Moderated Mediation of Peer Perceptions and Social Self-Efficacy. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/0829573520951041>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). Introduction. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2. Les problèmes internalisés* (p. 1-14). Presses de l'Université du Québec.
- Yockey, R. A., King, K. A. et Vidourek, R. A. (2019). School factors and anxiety disorder among hispanic youth: Results from the 2016 US National Survey on Children's Health. *School Psychology International*, 40(4), 403–415.
- Yu, Y., Liu, J., Skokauskas, N., Liu, F., Zhang, L., Teng, T., Zou, Y., Lyu, Q., Liu, R., Liu, X., Meng, H. et Zhou, X. (2023). Prevalence of depression and anxiety, and associated factors, among Chinese primary and high school students: A cross-sectional,

epidemiological study. *Asia-Pacific Psychiatry : Official Journal of the Pacific Rim. College of Psychiatrists*, 15(1), 12523. <https://doi.org/10.1111/appy.12523>

Zhangming C., Silan R., Ruini H., Yudiao L., Youguo T., Yi L., Fanglan W., Xu S., Shanshan C., Yanhui L., Ying H., Jin-guang L., Xiaogang C. et Jinsong T. (2023). Prevalence and associated factors of depressive and anxiety symptoms among Chinese secondary school students. *BMC Psychiatry*, 23(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05068-1>

Appendice A

Carte conceptuelle des facteurs de risque en milieu scolaire

