

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**EXPLORATION DES POINTS DE VUE DU PERSONNEL SCOLAIRE SUR DES  
LEVIERS D'ACTION POUR RÉDUIRE LES SOURCES DE STRESS SCOLAIRE DES  
ADOLESCENTS AU SECONDAIRE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA**

**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
LAURENCE LECLERC**

**MARS 2026**

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 :**

Line Massé

---

Prénom et nom

Directrice de recherche

Isabelle Martineau-Crête

---

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

**Comité d'évaluation :**

Line Massé

---

Prénom et nom

Directrice de recherche

Jean-Yves Bégin

---

Prénom et nom

Évaluateur

Jonathan Bluteau

---

Prénom et nom

Évaluateur

---

Ce mémoire est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans le règlement des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de la *Revue hybride de l'éducation*, qui utilise notamment les normes de l'*American Psychological Association* (APA) pour la présentation des références. Les noms du directeur et du codirecteur de recherche apparaissent comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

## Sommaire

Le milieu scolaire est identifié comme une source de stress importante pour les adolescents (Rew et al., 2015). En effet, l'étude Kaczmarek et Trambacz-Oleszak (2021) soulève que près d'une fille sur deux et un garçon sur trois, ressent du stress lié à l'école. L'étude Moustaka et al. (2023) conclut d'ailleurs que plusieurs élèves vivent un niveau de stress scolaire élevé. À ce sujet, des inquiétudes importantes sont donc présentes concernant l'état de santé mentale et physique de cette population (Cale et al., 2020), car le stress scolaire peut apporter plusieurs symptômes sur les plans physique (p. ex. des douleurs ou des tensions), cognitif (p. ex. des difficultés de concentration), ou encore comportemental (p. ex. l'évitement de certaines situations stressantes liées au milieu scolaire) [Moyne et al., 2018]. Or, différents facteurs liés à l'école peuvent stresser les élèves comme le climat scolaire, les conditions environnementales et matérielles, la charge de travail scolaire, les évaluations, les pressions des parents et des enseignants à la performance ainsi que les interactions avec les pairs et avec le personnel scolaire (Dumont, 2018a). Afin de favoriser un équilibre et un développement sain et positif durant l'adolescence, il est crucial d'agir sur les sources qui déclenchent ce stress (Moksnes et al., 2014). Plusieurs établissements scolaires mettent déjà en place des programmes visant à outiller les élèves, notamment sur leurs compétences en gestion du stress. Le programme HORS-PISTE (Centre RBC, 2020) en est un exemple. Cependant, peu de recherches documentent les interventions à plusieurs niveaux pouvant être réalisées en milieu scolaire afin d'agir par rapport au stress (Bonnesen et al., 2020). Il importe donc de s'intéresser aux actions pouvant être mises en place par l'école pour agir sur le stress scolaire, particulièrement au Québec. Ce mémoire impliquant un devis de recherche qualitatif s'intéresse à la question suivante : quelles sont les actions que les acteurs du milieu scolaire peuvent poser afin de diminuer les sources de stress scolaire des élèves ? Pour y répondre, les points de vue de 14 membres du personnel scolaire (personnes enseignantes, membres de la direction, personnes coordonnatrices de programme et membres des services éducatifs complémentaires) de sept écoles secondaires recueillies dans le cadre d'entretiens individuels ont été analysés. Les constats obtenus mettent en lumière le rôle des actions universelles. Les résultats éclairent aussi sur l'importance de considérer et d'impliquer

l'ensemble des acteurs pour qu'ils collaborent entre eux afin de diminuer le stress scolaire chez les adolescents et ainsi soutenir leur bien-être et leur santé mentale.

## Table des matières

Sommaire .....	iv
Liste des tableaux et des figures.....	viii
Remerciements .....	ix
Introduction .....	1
Chapitre 1. Cadre théorique .....	6
Le stress scolaire .....	7
Le stress .....	7
Le stress de performance .....	9
La définition du stress scolaire .....	9
Les distinctions entre le stress scolaire, l’anxiété, l’anxiété de performance et l’anxiété scolaire .....	10
L’anxiété.....	10
L’anxiété de performance.....	11
L’anxiété scolaire .....	12
Les sources du stress scolaire.....	14
Le modèle d’intervention à plusieurs niveaux .....	15
Le premier niveau : l’intervention universelle .....	16
Le deuxième niveau : l’intervention ciblée .....	17
Le troisième niveau : l’intervention intensive individualisée.....	18
Objectif du mémoire .....	18
Chapitre 2. Article scientifique .....	19
Résumé.....	22
Contexte de réalisation de la recherche.....	23
Problématique .....	23
Cadre théorique .....	24
Stress.....	24
Stress scolaire et autres concepts.....	24
Sources de stress scolaire .....	25

Modèle d'intervention à plusieurs niveaux .....	25
Méthodologie .....	26
Méthode de collecte de données et analyse .....	27
Résultat.....	28
Niveau classe : Actions universelles pour diminuer les sources de stress scolaire .....	29
Assurer une gestion de classe claire, constante et cohérente.....	30
Faire preuve de différenciation pédagogique en classe .....	31
Niveau école : actions à plusieurs niveaux pour diminuer les sources de stress scolaire .....	32
Renforcer l'accompagnement envers les élèves.....	32
Déployer des actions pour les parents .....	35
Soutenir le personnel scolaire.....	35
Climat scolaire positif et sécurisant.....	36
Discussion .....	36
Limites de la recherche .....	39
Références.....	40
Chapitre 3. Conclusion générale .....	48
Pertinence de l'étude et implication dans la pratique .....	49
Implications pour la pratique en psychoéducation .....	53
Les limites et pistes de recherche futures.....	55
Conclusion .....	56
Références générales.....	57
Appendice A Canevas d'entrevue semi-structuré .....	67

## Liste des tableaux et des figures

### Figures

Figure 1	Différenciation du stress scolaire avec des concepts similaires .....	12
----------	---	----

## **Remerciements**

La réalisation de ce mémoire représente l'aboutissement d'un long parcours académique et personnel. Ce travail n'aurait pu voir le jour sans le soutien, la bienveillance et l'accompagnement de nombreuses personnes auxquelles je souhaite exprimer toute ma reconnaissance.

Je souhaite d'abord remercier mes directrices de recherche Pre Line Massé et Mme Isabelle Martineau-Crête de m'avoir prise sous leurs ailes. Votre accompagnement et votre rigueur scientifique ont rendu possible la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à ma précieuse famille, à mes fabuleuses amies et à mon merveilleux amoureux pour leur patience, leur compréhension, leur écoute et leurs encouragements. Leur soutien a été une source importante de motivation et de réconfort.

Mes remerciements s'adressent aussi à toutes les personnes participantes de cette étude, qui ont accepté de partager leur expérience avec générosité. Leur contribution est au cœur même de ce travail. Enfin, merci du fond du cœur à tous ceux et celles qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire. Ce mémoire est aussi le fruit de votre accompagnement, de votre confiance et de votre bienveillance.

## **Introduction**

L'école représente un contexte de vie particulièrement significatif pour les adolescents, car d'un côté, ce milieu peut favoriser leur épanouissement en offrant plusieurs services et opportunités : du soutien pédagogique et éducatif de qualité, la création de liens significatifs avec les pairs et le personnel scolaire ou de l'aide aux devoirs (Esparbès-Pistre et al., 2015). D'ailleurs, un climat scolaire positif favorise le bien-être psychologique des élèves, en particulier pour ceux en difficulté, en plus de contribuer à un développement sain, à leurs apprentissages ainsi qu'à une diminution des comportements problématiques (Martínez-Monteagudo et al., 2011). D'un autre côté, plusieurs élèves identifient aussi l'école comme étant l'un des environnements les plus susceptibles de leur générer du stress (Anniko et al., 2019 ; Dewitt, 2020 ; Gracia-Ros et al., 2018 ; Högberg, 2021 ; Yale-Soulière et al., 2023). En effet, selon l'American Psychological Association (2013), 83 % des élèves déclarent que l'école constitue une source moyenne à importante de stress pouvant affecter leurs performances, notamment à l'école. L'enquête transnationale menée par l'*Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2017) soulève quant à elle que 37 % des élèves déclarent se sentir tendus à l'école. L'intensité de la problématique du stress scolaire est le sujet de diverses études menées à l'international. L'étude de Khan et al. (2022), réalisée auprès d'adolescents de 38 pays d'Europe et d'Amérique du Nord, révèle que 35 % d'entre eux signalent vivre un niveau élevé de stress scolaire. Une méta-analyse souligne aussi que le niveau de stress général des élèves adolescents ne cesse d'augmenter dans les dernières années (Juhász et al., 2024). Plus précisément, l'étude de Meylan et al. (2015) indique que les travaux scolaires constituent une source de stress pour environ 50 % des adolescents canadiens et 68 % des adolescents turcs. La prévalence élevée du stress scolaire représente aujourd'hui un enjeu central de santé publique en milieu éducatif. En effet, le stress, le bien-être et la santé mentale entretiennent des liens bidirectionnels étroits : alors qu'un bien-être préservé renforce la résilience psychologique des élèves, un stress chronique non régulé agit comme un prédicteur majeur de la dégradation de la santé mentale (Lekamge et al., 2025). À ce sujet, Jegiello et ses collaborateurs (2025) soulèvent que la gravité et la fréquence du stress scolaire chez les élèves adolescents sont préoccupantes et peuvent entraîner des conséquences négatives importantes sur leur réussite scolaire et leur bien-être. Étant donné que la majorité des troubles de santé mentale chez les adultes trouvent leur origine avant ou pendant l'adolescence

(Juhász et al., 2024), il est essentiel de s'intéresser au stress scolaire vécu par une proportion importante d'entre eux.

Il existe plusieurs facteurs liés à l'école qui peuvent influencer le stress scolaire ressenti par les adolescents (Nakas, 2024), par exemple, ressentir peu ou pas de contrôle sur une situation, ce qui peut se produire lors de l'admission dans certains programmes compétitifs (Kaur et Chawla, 2018 ; Yale-Soulière et al., 2023). Selon le conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018) d'autres facteurs associés à des éléments d'imprévisibilité peuvent aussi représenter une source de stress pour certains élèves tels que des évaluations surprises (Nakas, 2024). Des aspects de nouveauté telle que la transition du primaire au secondaire ou à un nouvel établissement scolaire représentent également de potentiels facteurs de stress scolaire pour les élèves sollicitant une quantité importante de leurs ressources adaptatives (Dumont, 2018a). Enfin, les élèves peuvent aussi vivre plus de stress lorsqu'ils ont l'impression que leurs compétences sont mises à l'épreuve ou qu'ils ont l'impression que leurs capacités sont mises en doute (Schramek, 2008).

Au Québec, selon le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2025), une variété de programmes d'études existe dans les écoles secondaires avec l'optique de répondre aux besoins et aux intérêts diversifiés des élèves. Dans certains d'entre eux, comme le programme de Sport-études, la charge de travail peut s'avérer plus élevée (Langlois-Pelletier et al., 2021). Par exemple, 90 % des élèves-athlètes peuvent s'entraîner plus de dix heures par semaine en plus d'avoir une quantité importante de devoirs et de leçons à réaliser (Duchesneau, 2018 ; Langlois-Pelletier et al., 2020). Sans égard aux programmes d'études des élèves, des recherches rapportent qu'ils peuvent tous percevoir des pressions de la part de leurs enseignants, une cause parfois plus significative de stress scolaire que celles perçues des parents ou des pairs (Lebert-Charron et al., 2021 ; Prokofieva et al., 2017). Le jugement possible des pairs et la qualité de la relation avec leurs pairs représentent aussi des sources potentielles non négligeables de stress scolaire pour tous les élèves (Lebert-Charron et al., 2021 ; Prokofieva et al., 2017).

À la lumière de l'augmentation du niveau de stress scolaire des élèves au secondaire, la proportion importante d'entre eux vivant cette problématique et les effets délétères qui y sont associés sur le plan scolaire (p. ex. baisse du rendement scolaire qui peut compromettre la réussite scolaire; Prokofieva et al., 2017), mais aussi sur les plans physique (p. ex. des douleurs ou des tensions), cognitif (p. ex. des difficultés de concentration), ou encore comportemental (p. ex. l'évitement de certaines situations stressantes comme les exposés oraux; Moyne et al., 2018), il importe de s'intéresser à cette problématique.

Les principales sources de tension chez les adolescents étant intrinsèquement liées au milieu scolaire, celui-ci peut jouer un rôle déterminant dans leur soutien (Cilar et al., 2020). Dans ce contexte, différents programmes d'intervention visant la gestion du stress chez les adolescents ont été développés et plusieurs études en démontrent l'efficacité (Van Loon et al., 2020). Ceux-ci abordent plusieurs stratégies issues de l'approche cognitivo-comportementale, comme la pleine conscience, la régulation des émotions, la résolution de problèmes et la gestion des conflits. Par ailleurs, certaines recherches mettent en évidence l'importance d'adopter des interventions fondées sur un modèle multiniveau (à paliers multiples) afin d'obtenir des résultats plus probants sur la santé mentale des adolescents (Cilar et al., 2020). Ces approches reposent sur la mise en place d'actions structurées et coordonnées à différents niveaux du milieu scolaire. Dans cette perspective, les interventions universelles occupent une place importante. Parmi celles-ci, les programmes universels d'apprentissage socioémotionnel ont démontré une amélioration significative des compétences des élèves (Durlak et al., 2011), en plus d'être reconnus pour favoriser leur bien-être des élèves, renforcer leur santé mentale (Kjersti Balle, 2019) et soutenir leur développement social, émotionnel et scolaire (Cipriano et al., 2023). Toutefois, la littérature récente signale un manque de documentation concernant les interventions fondées sur un modèle multiniveau pour la gestion du stress scolaire des adolescents (Bonnesen et al., 2020). Ce manque se révèle particulièrement marqué en ce qui concerne les actions universelles concrètes que le personnel scolaire peut mettre en place afin de diminuer le stress scolaire en classe et à l'échelle de l'école au Québec. Il apparaît dès lors important de mener des recherches explorant les

facteurs d'influence propres au milieu scolaire afin d'identifier des leviers d'action pragmatiques (Haugan et al., 2021).

De plus, Esparbès-Pistre et ses collègues (2015) rappellent l'importance de développer des connaissances permettant d'identifier des actions plus concrètes et adaptées à la réalité du secondaire. En s'appuyant sur le rôle central du personnel scolaire dans la mise en place d'interventions (Cilar et al., 2020) et sur la préoccupation croissante que suscite le stress scolaire (Scheiner et al., 2023), cette étude vise à explorer, du point de vue de ces acteurs, les actions concrètes pouvant être mises en place aux différents niveaux d'intervention du modèle multiniveau afin d'atténuer les sources de stress scolaires des adolescents dans le contexte québécois. Une telle démarche permet non seulement d'orienter des interventions ancrées dans la réalité du terrain, mais aussi de renforcer les pratiques éducatives en cohérence avec les recommandations scolaires récentes du Conseil supérieur de l'éducation (2020), qui placent le bien-être et la santé mentale au cœur de la mission de l'école.

Pour répondre à cet objectif, le mémoire est structuré en trois chapitres. Le premier présente le cadre théorique sur le stress, le stress scolaire et des concepts connexes, ainsi que les sources de stress scolaires. Ce chapitre présente également le modèle multiniveau. Le deuxième chapitre comporte l'article scientifique constituant le cœur mémoire. Il aborde la méthodologie utilisée pour recueillir le point de vue du personnel scolaire. Les résultats sont aussi présentés selon les différents niveaux d'intervention (classe, école, parents/personnel), suivis d'une discussion sur les implications pratiques et les recommandations pour renforcer le bien-être et la santé mentale des adolescents en contexte scolaire. Le dernier chapitre présente la conclusion générale du mémoire, qui aborde successivement les implications pour la pratique en psychoéducation, les limites et les pistes de recherches futures.

## **Chapitre 1. Cadre théorique**

Pour identifier des actions pouvant être mises en place afin de prévenir ou diminuer le stress scolaire, il importe d'établir une compréhension commune de cette problématique et de certains concepts reliés. Ce cadre conceptuel s'articule autour de trois axes complémentaires. Premièrement, le concept de stress scolaire sera défini et délimité, puis distingué de notions connexes telles que le stress général, le stress de performance, l'anxiété, l'anxiété de performance et l'anxiété scolaire. Deuxièmement, les sources du stress scolaire seront exposées, car leur identification permet d'identifier des leviers d'action pour prévenir ou diminuer le stress scolaire des élèves au secondaire (Högberg, 2021 ; Husabo et al., 2020). Troisièmement, le modèle d'intervention à plusieurs niveaux sera présenté comme cadre pour organiser et hiérarchiser les leviers d'intervention en milieu scolaire.

### **Le stress scolaire**

Le stress scolaire chez les adolescents représente une problématique croissante aux répercussions notables sur leur bien-être et leur réussite éducative (Haugan et al., 2021). Avant de définir et de comprendre le concept de stress scolaire, il est primordial de définir le stress en général. Par la suite, une distinction sera établie entre le stress scolaire et des notions connexes telles que le stress de performance, l'anxiété de performance et l'anxiété scolaire, afin d'en préciser les contours.

### **Le stress**

De façon générale, le stress est défini comme étant une réponse biologique et une réaction face à une menace imminente réelle ou perçue (Lupien et al., 2018 ; Moyné et al., 2018). Par exemple, si une personne se promène en forêt, puis qu'elle se retrouve soudainement face à face avec un ours, elle est confrontée à un danger réel. Le stressor peut aussi être relatif, comme lorsqu'un élève perçoit un examen important comme une menace pour sa réussite scolaire ou pour l'image qu'il souhaite projeter de lui-même, même si la situation ne représente pas un danger immédiat pour sa sécurité. Dans ce type de situation, l'organisme déclenche une réponse biologique de stress provoquant une sécrétion aiguë d'hormones comme le cortisol, l'adrénaline et la noradrénaline (Lupien, 2009, 2020). Ce changement hormonal engendre ensuite une

mobilisation d'énergie qui permet à l'organisme de réagir afin d'assurer la survie (DeWitt, 2020). Quatre caractéristiques d'une situation sont reconnues comme étant des menaces pouvant déclencher une réaction de stress chez l'humain (Lupien, 2020 ; Schramek, 2008 ; Souza-Talarico et al., 2016). Ils sont considérés comme des sources psychologiques universelles de la réponse de stress. Ces caractéristiques forment l'acronyme CINÉ :

- Contrôle diminué (C) : ressentir ou avoir l'impression de ne pas ou d'avoir peu de contrôle sur une situation (p. ex. être en retard à une pratique de basketball à cause d'un accident routier) ;
- Imprévisibilité (I) : quelque chose d'inattendu se produit où il est impossible de connaître à l'avance ce qu'il peut se produire (p. ex. la suspension des cours due à une grève du personnel scolaire),
- Nouveauté (N) : quelque chose de nouveau qui n'a pas encore été expérimenté (p. ex. le changement d'école pour le secondaire)
- Égo menacé (É) : ressentir ou avoir l'impression que nos compétences ou notre égo sont mis au défi. L'égo menacé réfère aussi à la perception de soi et à l'estime personnelle (p. ex. un examen dans une matière pour laquelle la personne éprouve de la difficulté, être inclus dans un groupe de pairs, etc.).

Il importe de clarifier que tout le monde vit du stress et qu'il n'est pas uniquement négatif (Branson et al., 2019 ; Prokofieva et al., 2017). En effet, des études rapportent une courbe en U inversée indiquant qu'il est sain d'avoir un niveau de stress optimal, communément appelé l'*eustress* (Bienertova-Vasku et al., 2020 ; Selye, 1974). En effet, ce niveau optimal favorise les apprentissages et permet de mieux s'adapter aux diverses demandes externes (comme celles de la famille, des amis et de l'école) ou internes (comme ses besoins et ses attentes personnels) [Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Lazarus et Folkman, 1984]. Le stress peut également être associé à d'autres effets positifs. Par exemple, un niveau de stress optimal peut stimuler la personne en lui procurant un sentiment de bonheur ou de motivation (Bienertova-Vasku et al., 2020 ; Stromájer et al., 2023), améliorer les performances, la productivité, la prise d'initiative, la créativité et la concentration (Lupien et al., 2020) L'hormone de stress (le cortisol) peut aussi avoir des effets

positifs sur la mémoire et les apprentissages (Lupien, 2018). Par exemple, à la suite d'une situation scolaire perçue comme stressante (p. ex. un examen ou une présentation orale) le cerveau enregistre les éléments associés à cette pression (lieu, contexte, émotions), ce qui, dans certains cas, peut favoriser une préparation plus rigoureuse à l'avenir et soutenir des mécanismes d'adaptation utiles à long terme (Lupien et al., 2020).

### ***Le stress de performance***

Le stress de performance est une réaction normale et universelle en réponse à des situations de performance (Lupien, 2020 ; Yale-Soulière et al., 2023), car, généralement, suivant la performance, le niveau de stress diminue (Dumont, 2018b ; Soucisse et Heins, 2021). Il se rapporte à une réaction de stress face à une menace perçue (stresseur relatif) suscitée par des situations de performance qui ne sont pas obligatoirement liées au milieu scolaire. Par exemple, une personne peut ressentir du stress de performance avant de passer sa première entrevue pour un emploi ou pour des activités sportives et artistiques. Le stress de performance est aussi connu sous les termes de stress lié aux examens, de stress d'évaluation scolaire, de stress des situations évaluatives (Prokofieva et al., 2017) et de stress d'examen (Soucisse et Heins, 2021).

Comparativement au stress de performance, le stress scolaire comporte plusieurs autres aspects que la performance scolaire. En effet, il ne se résume pas qu'à des situations de performance, mais aussi à d'autres, dont celles liées aux relations avec autrui comme les enseignants, les parents et les pairs (Esparbès-Pistre et al., 2015).

### **La définition du stress scolaire**

Ainsi, le stress scolaire est donc une réaction de stress spécifique aux situations vécues dans le cadre de la vie scolaire (Högberg, 2021 ; Prokofieva et al., 2017). Il survient lorsque l'élève évalue une situation scolaire comme un défi ou une menace (Esparbès-Pistre et al., 2015). Plusieurs situations scolaires peuvent déclencher ce type de stress chez les élèves comme la rentrée scolaire, les pressions exercées par les enseignants ou par la famille, les interactions avec les pairs, les inquiétudes concernant l'avenir scolaire ou professionnel, ainsi que la charge de travail scolaire (García-Ros et al., 2018). Enfin, le stress scolaire peut se manifester sur plusieurs

plans : physique (p. ex. douleurs physiques), cognitif (p. ex. irritabilité), comportemental (p. ex. évitement de situations stressantes comme les exposés oraux; Moyne et al., 2018) et émotif (p. ex. diminution de l'estime de soi; Stromájer et al., 2023). Il peut aussi nuire aux performances scolaires des élèves (Prokofieva et al., 2017), à leur réussite scolaire (Löfstedt et al., 2020).

### **Les distinctions entre le stress scolaire, l'anxiété, l'anxiété de performance et l'anxiété scolaire**

À ce jour, la majorité des recherches portent sur le stress et l'anxiété de performance en milieu scolaire (qui représentent une partie du stress scolaire) [von der Embse et al., 2018]. Afin de mieux situer la problématique du stress scolaire, il importe de la distinguer des phénomènes qui s'y apparentent, comme l'anxiété, l'anxiété de performance et l'anxiété scolaire.

#### ***L'anxiété***

L'anxiété peut être différenciée du stress général. L'exemple suivant illustre les principales distinctions. Un adolescent ressent du stress quand son chien s'enfuit du jardin, car la menace est réelle et il doit réagir rapidement pour le retrouver. En revanche, il vit de l'anxiété lorsqu'il s'imagine, sans raison concrète, que son chien pourrait un jour se perdre définitivement ou être heurté par une voiture, et ce, même si l'animal est en sécurité à la maison. En bref, le stress, c'est quand un problème ou un danger est réellement présent. L'anxiété, elle, apparaît quand une personne se met à imaginer ou à anticiper ce qui pourrait arriver plus tard, même si ce n'est pas encore réel (Leclaire et Lupien, 2018). Ainsi, l'anxiété est décrite comme étant l'anticipation et l'interprétation d'une situation comme étant une menace (American Psychiatric Association [APA], 2022). Elle est une émotion dite universelle et normale face à des situations qui représentent une menace future, réelle ou imaginaire pour un individu (Dumont, 2018b). Elle se manifeste par des symptômes sur le plan physique (p. ex. maux de ventre), cognitif (p. ex. pensées négatives) et comportemental (p. ex. évitement du stressor) [CSE, 2020]. L'anxiété peut devenir un trouble anxieux lorsqu'elle nuit au fonctionnement quotidien, qu'elle persiste dans le temps et que les réactions continuent d'être excessives face aux menaces comparativement aux individus d'un même groupe d'âge (APA, 2022).

### *L'anxiété de performance*

L'anxiété de performance, aussi connue sous les termes d'anxiété liée aux tests et d'anxiété d'évaluation (Soucisse et Heins, 2021), se caractérise par l'anticipation des situations de performances et des conséquences possibles de ces performances (CSE, 2020). Un niveau élevé d'anxiété de performance peut nuire au fonctionnement et entraîner plusieurs impacts négatifs sur les performances, la santé et le bien-être de l'élève (Langlois-Pelletier et al., 2020). Cette anxiété peut être présente dans différents contextes, notamment au travail, lors de performances artistiques, sportives et scolaires (Langlois-Pelletier et al., 2020 ; Yale-Soulière et al., 2023). Elle se différencie du stress de performance, car elle fait partie de la catégorie de l'anxiété sociale (APA, 2022). Elle se manifeste par des symptômes, en contexte de performance, nuisant au fonctionnement de l'élève comme des pensées intrusives désagréables, de la peur et de l'anticipation pouvant nuire aux performances (APA, 2022; Langlois-Pelletier et al., 2020). Elle engendre une perception biaisée des situations de performance et renforce la croyance de ne pas être à la hauteur. Cela alimente une tendance à douter de ses compétences et de sa capacité à réussir, à répondre aux attentes et aux exigences scolaires (Dumont, 2018b ; Langlois-Pelletier et al., 2020). Donc, le stress scolaire se différencie de l'anxiété de performance, car il dépasse le cadre uniquement lié à la performance ainsi qu'aux regards des autres par rapport à ses performances. Par exemple, le stress scolaire inclut notamment les situations liées aux craintes par rapport à l'avenir scolaire ou professionnel, comme le choix d'orientation ou la transition vers un nouveau cycle, sans nécessairement provoquer d'anxiété marquée (García-Ros et al., 2018).

La différence de l'anxiété de performance avec le stress de performance peut être illustrée par l'exemple d'un exposé oral d'un élève de première secondaire. Dans le cas du stress de performance, l'élève débute son exposé lorsqu'il réalise qu'il lui manque ses feuilles de notes. À ce moment, une réaction de stress est déclenchée chez l'élève, car la menace est réelle et immédiate. Dans le cas de l'anxiété, l'élève réfléchit le soir avant son exposé à tout ce qui pourrait arriver lors de l'exposé oral qui a lieu le lendemain (oublis du texte ou de ses feuilles de

notes, moqueries des autres élèves, etc.). Imaginer ce qui pourrait arriver déclenche ainsi une réponse de stress.

### ***L'anxiété scolaire***

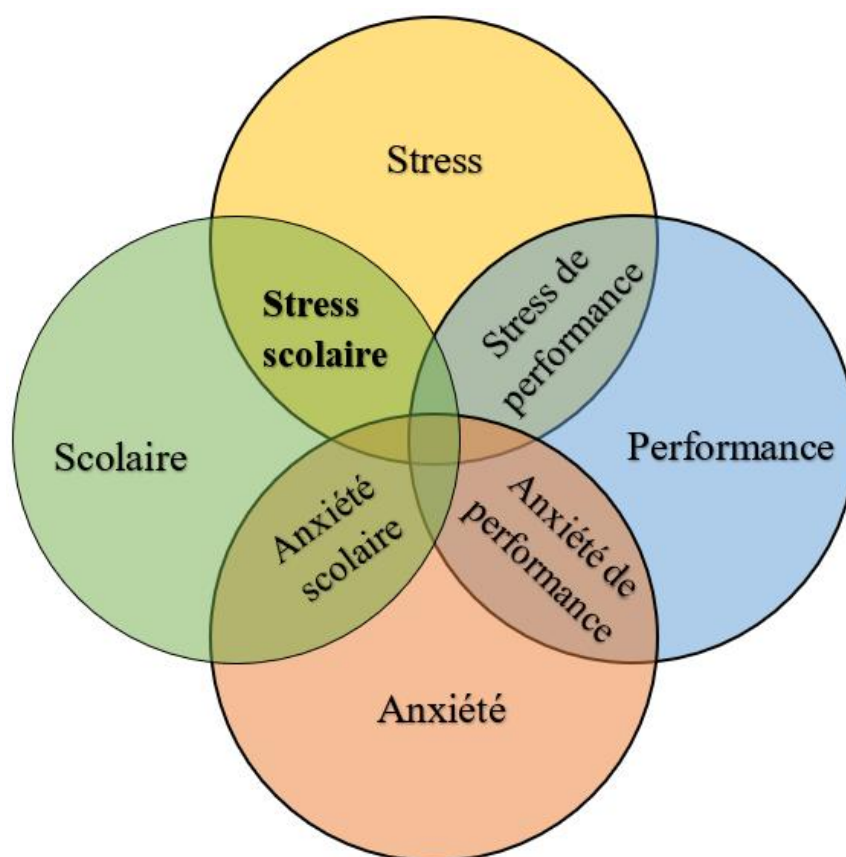
L'anxiété scolaire peut être définie lorsque des réactions psychophysiologiques (p. ex. douleurs physiques et maux de ventre), comportementales (p. ex. refus scolaire et absentéisme) et cognitives (p. ex. rumination et pensées négatives) sont déclenchées dès l'instant où la personne perçoit et anticipe des situations liées au milieu scolaire comme un danger ou une menace (García-Fernández et al., 2024). Parmi les manifestations comportementales, l'évitement scolaire constitue une conséquence de l'anxiété scolaire (Shamionov et al., 2021), pouvant aller jusqu'au refus scolaire persistant (Tekin et Aydın, 2022). On distingue généralement divers profils anxieux en contexte scolaire qui peuvent contribuer à de l'évitement scolaire (González et al., 2019). Le premier est lié aux exigences et à la performance scolaire : l'élève redoute d'échouer, d'être évalué négativement sur le plan des apprentissages ou de ne pas répondre aux attentes (García-Fernández et al., 2024). Le second correspond à l'anxiété sociale, où la crainte porte davantage sur le regard des autres, les interactions avec les pairs ou les adultes, et les situations d'exposition sociale en classe, comme de prendre la parole devant le groupe (Yale-Soulière et al., 2023).

La différence avec l'anxiété plus générale est que cette dernière ne se limite pas aux situations liées au milieu scolaire. Par exemple, lors d'une anxiété générale, une adolescente peut s'inquiéter régulièrement à l'idée qu'un malheur pourrait survenir sans raison précise, comme être atteinte d'une maladie grave ou qu'un incendie se déclare à son domicile. Même si rien ne laisse présager ces situations, ses pensées reviennent souvent et peuvent lui causer des tensions physiques et de l'insomnie (APA, 2022). L'anxiété scolaire, quant à elle, se manifeste dans des situations directement liées à l'école. Par exemple, un adolescent peut ressentir une forte inquiétude envahissante chaque matin avant d'aller en classe. Il craint d'oublier son matériel, d'arriver en retard ou de ne pas comprendre les leçons, ce qui lui provoque des maux de ventre et parfois l'envie de rester à la maison.

Le stress scolaire et les concepts similaires se distinguent par leurs zones de chevauchement illustrées par la Figure 1. Le stress scolaire se situe à l'intersection des domaines « stress » et « scolaire », tandis que l'anxiété scolaire se place entre celles d'« anxiété » et de « scolaire ». Le stress de performance est le résultat de l'union entre le « stress » et la « performance », et l'anxiété de performance est le résultat de l'union entre l'« anxiété » et la « performance ».

### Figure 1

*Différenciation du stress scolaire avec des concepts similaires*



*Note.* Adaptation de la figure de Martineau-Crête et al. (2026).

### **Les sources du stress scolaire**

Le stress scolaire, particulièrement présent chez les adolescents, suscite un intérêt croissant en raison de ses effets négatifs sur la santé mentale et la réussite éducative des élèves (Haugan et al., 2021). Comprendre les facteurs qui y contribuent est donc fondamental pour agir efficacement. L'identification des sources du stress scolaire chez les adolescents constitue une étape essentielle en ce sens. Elle permet de mieux comprendre cette problématique, de la prévenir, de la repérer précocement en plus de soutenir la mise en œuvre d'interventions adaptées visant à en réduire les effets néfastes chez les élèves du secondaire (Hellström et al., 2024 ; Högberg, 2021 ; Husabo et al., 2020 ; Stromájer et al., 2023).

Esparbès-Pistre et al. (2015) identifient trois grandes catégories de sources de stress scolaire. La première source proposée concerne les exigences scolaires. Autrement dit, ce sont les attentes liées à la réussite scolaire comme la charge de travail, la pression des devoirs et des examens ainsi que la peur de l'échec ou de ne pas atteindre les résultats attendus. Ces exigences peuvent être perçues comme lourdes et anxiogènes, surtout lorsque les élèves se sentent en difficulté ou insuffisamment accompagnés (Meylan et al., 2015). Une deuxième source est celle des relations avec les adultes (enseignants et parents) et les pairs. En d'autres termes, ces relations peuvent renforcer le stress scolaire de l'élève si elles sont perçues comme sources de jugement, de pression et de manque de compréhension plutôt que de soutien positif pour l'élève (Bester, 2019). Une dernière source est liée aux transitions scolaires. Celle-ci englobe trois éléments : 1) l'adaptation au nouvel établissement scolaire (p. ex. création de nouveaux repères physiques ou relationnels), 2) le parcours scolaire et professionnel (p. ex. choix de cours, de programme d'études ou de parcours scolaires et professionnels), 3) le climat scolaire (p. ex. sentiment d'insécurité psychologique et physique).

García-Ros et al. (2018) proposent un modèle davantage centré sur l'élève et sur les situations spécifiques qui déclenchent du stress scolaire. Ces derniers font ressortir quatre sources : la surcharge de travail scolaire, les perspectives, les interactions avec les pairs et les pressions des parents. La surcharge de travail scolaire est liée à une grande charge de travail

scolaire comme un nombre de devoirs et d'évaluations élevé. Les perspectives représentent les craintes quant au futur scolaire, par exemple, le choix d'orientation scolaire comme le choix de matières. Les interactions avec les pairs correspondent quant à elles au stress relié aux relations avec les autres élèves (p. ex. compétition entre pairs). La dimension des pressions des parents concerne plutôt des situations impliquant ces derniers, susceptibles de générer du stress scolaire chez les élèves. Ces pressions peuvent être des attentes et des exigences perçues comme trop élevées en matière de résultats scolaires. Nakas (2024) fait ressortir une autre dimension pertinente qui pourrait être ajoutée à ce modèle, soit celle des pressions des enseignants. Autrement dit, la dimension des pressions des enseignants renvoie à des situations en lien avec ceux-ci qui peuvent amener du stress scolaire chez l'élève. À titre d'exemple, les attentes élevées des enseignants concernant les travaux et les résultats scolaires peuvent s'avérer stressantes pour les élèves. Ces cinq sources de stress scolaire ressortent dans la littérature scientifique et apparaissent pertinentes pour orienter les actions afin de diminuer le stress scolaire des élèves (Haugan et al., 2021 ; Hellström et al., 2024 ; Nakas, 2024 ; Vogelaar et al., 2024).

L'identification de ces sources de stress scolaire révèle la nécessité d'adopter une approche systémique et préventive. Plutôt que de se limiter à traiter les symptômes de stress une fois qu'ils se manifestent chez les élèves, agir directement sur ces sources permettrait d'intervenir en amont et de créer un environnement scolaire plus sain pour tous. À cet effet, le modèle multiniveau offre un cadre pour organiser ces leviers d'action en agissant simultanément sur différents niveaux du système scolaire (Cilar et al., 2020), afin d'optimiser les interventions et de répondre de manière cohérente aux diverses sources de stress liées à l'école.

### **Le modèle d'intervention à plusieurs niveaux**

De plus en plus de systèmes d'éducation dans les pays occidentaux, comme le Ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), privilégient un modèle d'intervention multiniveau ou à paliers multiples pour : 1) organiser et répondre de manière progressive et différenciée aux besoins des élèves et 2) pour

améliorer l'efficacité des actions éducatives et psychosociales (Nadeau et Massé, 2024 ; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2017 ; Trépanier et Dessureault, 2020). Ce modèle est inspiré des cadres reconnus, notamment le modèle Réponse à l'intervention (RAI) (ou *Response to Intervention – RTI*; Fuchs et Fuchs, 2006) et le Soutien au comportement positif (*School-wide Positive Behavior Support*; Sugai et Horner, 2009). Ainsi, le modèle multiniveau correspond à un cadre d'interventions graduées et structurées en trois niveaux (ou paliers), représentant un degré croissant d'intensité de l'intervention. Selon ce modèle, l'ensemble des élèves profiterait des interventions universelles (niveau 1), alors qu'approximativement 15 % bénéficieraient respectivement d'un soutien des interventions ciblées (niveau 2) et 5 % d'interventions intensives spécialisées (niveau 3) (OPPQ, 2017). D'ailleurs, l'étude de Cilar et al. (2020) souligne la pertinence du modèle d'interventions à plusieurs niveaux en milieu scolaire, car il combine plusieurs stratégies adaptées selon les besoins des adolescents.

### **Le premier niveau : l'intervention universelle**

Selon le modèle, le premier niveau correspond à celui de l'intervention universelle dans l'école et dans la classe (Fuchs et Fuchs, 2006). Son objectif est de soutenir l'ensemble des élèves à l'aide de stratégies de prévention et de sensibilisation, de pratiques pédagogiques inclusives, adaptées et efficaces. Plusieurs actions possibles à ce niveau peuvent être réalisées. Par exemple, 1) utiliser des stratégies pour le développement de la relation enseignant-élève (p. ex. offrir du soutien émotionnel aux élèves et favoriser une communication positive par des renforcements), 2) recourir à des interventions d'organisation de la classe qui définissent les façons de gestion de temps, de l'espace et du matériel (p. ex. routines, procéduriers), 3) appliquer des interventions liées à l'encadrement des comportements à adopter en classe (p. ex. les règles) et pour rester attentif à la tâche (p. ex. techniques de renforcement positif), 4) mettre en place des interventions afin de soutenir l'apprentissage par des adaptations pédagogiques qui répondent à leurs besoins (Björn et al., 2018 ; MEESR, 2015 ; Tomlinson, 2023).

En ce qui concerne les adaptations pédagogiques, celles-ci renvoient principalement au processus de différenciation pédagogique, promue notamment par le ministère de l'Éducation du

Québec (2021), afin de considérer l'hétérogénéité des besoins des élèves (Tomlinson, 2018). Malgré la diversité des conceptualisations de la différenciation pédagogique, quatre axes d'adaptation sont généralement identifiés (Verret et al., 2024), soit :

- 1) Les contenus : consistent en la tâche et les ressources qui la soutiennent ;
- 2) Les processus d'enseignement et d'apprentissage : incluent les stratégies pédagogiques et les modalités d'apprentissage ;
- 3) Les structures d'organisation : englobent la planification temporelle, l'aménagement de l'environnement d'apprentissage, les modalités d'organisation du travail et la gestion des ressources ;
- 4) Les productions attendues des élèves : regroupent les stratégies d'évaluation et la diversité des modalités d'évaluation permettant aux élèves de démontrer leurs apprentissages.

### **Le deuxième niveau : l'intervention ciblée**

Le deuxième niveau du modèle représente l'intervention ciblée. Son objectif est d'offrir un soutien supplémentaire aux élèves dont les besoins dépassent les interventions universelles (Björn et al., 2018 ; OPPQ, 2017). Autrement dit, des pratiques plus ciblées visant le développement spécifique de certaines compétences, sur une période déterminée, sont mises en place afin de bonifier les interventions instaurées au premier niveau (Nadeau et Massé, 2024). On retrouve des interventions individuelles ou en petits groupes pour les élèves identifiés à risque ayant des besoins similaires. Les interventions peuvent être effectuées en classe, mais nécessitent parfois l'ajout d'un soutien de l'équipe-école comme une enseignante-ressource ou un psychoéducateur (Nadeau et Massé, 2024). Ces interventions ciblées sont réfléchies et développées en fonction des besoins particuliers des élèves, et souvent structurées à l'aide de programmes d'intervention (p. ex. des ateliers sur l'anxiété de performance ou la gestion des émotions, l'implantation de programmes d'autorégulation, etc.). Il pourrait aussi s'agir d'un accompagnement individuel pour remédier à des difficultés rencontrées, par exemple aider l'élève à établir un horaire d'études ou proposer des adaptations pour répondre à ses besoins particuliers (p. ex. donner plus de temps pour réaliser un examen, lui permettre de le réaliser dans un local isolé).

### **Le troisième niveau : l'intervention intensive individualisée**

Le troisième niveau correspond à des interventions plus intensives et sélectives pour les élèves dont les besoins particuliers n'ont pu être satisfaits aux niveaux précédents et dont les besoins de l'élève sont majeurs et intenses dès le départ (Björn et al., 2018 ; Fuchs et Fuchs, 2006). Par exemple, un élève qui présente un stress intense depuis plusieurs mois, des absences récurrentes, des difficultés scolaires et des idées noires nécessitant un accompagnement intensif et individualisé mobilisant plusieurs professionnels (psychologue scolaire, psychoéducateur, etc.) pour répondre à ses besoins. Les interventions de ce niveau impliquent la mise en place d'un plan d'intervention personnalisé et l'implication d'intervenants psychosociaux (p. ex. psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues). Dans le cas du stress scolaire, l'élève pourrait bénéficier de rencontres hebdomadaires avec un intervenant, comme un psychoéducateur, afin d'apprendre et de pratiquer des stratégies d'autorégulation, telles que la respiration contrôlée et la gestion des pensées anxiogènes.

### **Objectif du mémoire**

Afin de mieux comprendre les sources potentielles qui soutiennent les interventions universelles pour diminuer le stress scolaire chez les adolescents, ce mémoire s'intéresse à la question suivante : quelles sont les actions que les acteurs du milieu scolaire peuvent poser afin de diminuer les sources de stress scolaire des élèves ? Pour y répondre, l'objectif poursuivi est d'explorer les leviers d'actions proposés par le personnel scolaire, afin de diminuer les sources de stress scolaire chez les adolescents. L'étude portera davantage sur les variables moins abordées dans la littérature scientifique, c'est-à-dire les interventions universelles.

## **Chapitre 2. Article scientifique**

Étude exploratoire des points de vue du personnel scolaire sur des leviers d'action pour réduire les sources de stress scolaire des adolescents au secondaire (Leclerc, Martineau-Crête et Massé)

Cet article a été soumis en mars 2026 à la *Revue hybride de l'éducation*

**Article complet**

# Étude exploratoire des points de vue du personnel scolaire sur des leviers d'action pour réduire les sources de stress scolaire des adolescents au secondaire

Auteur(s)<sup>1</sup>

Laurence, Leclerc, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

[Laurence.leclerc4@uqtr.ca](mailto:Laurence.leclerc4@uqtr.ca)

Isabelle, Martineau-Crête, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

[isabelle.martineau-crete@uqtr.ca](mailto:isabelle.martineau-crete@uqtr.ca)

Line, Massé, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

[Line.masse@uqtr.ca](mailto:Line.masse@uqtr.ca)**Éditeur**

Département des sciences de l'éducation  
© Personnes autrices et Université du Québec à Trois-Rivières

**ISSN**

2371-5669 (numérique)

---

<sup>1</sup> Ce travail a été soutenu en partie par des bourses de la deuxième autrice offertes notamment par les Fonds de recherche du Québec Société et culture (FRQSC) (<https://doi.org/10.69777/316666>), le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE) et l'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia.

**Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :

**Résumé**

De nombreux adolescents vivent un stress scolaire important (Moustaka et al., 2023). Toutefois, la littérature récente met en évidence un manque de documentation concernant les interventions fondées sur un modèle multiniveau pour la gestion du stress scolaire (Bonnesen et al., 2020). Puisque la réussite de toute intervention dépend de l'engagement des acteurs de terrain (Cilar et al., 2020), cette étude qualitative explore des pistes d'actions selon les sources de stress scolaire afin de réduire leur influence chez les élèves du secondaire à travers les témoignages de 14 membres du personnel. Les résultats soulignent le potentiel des interventions universelles et l'importance d'une implication concertée de chaque acteur.

Mots-clés : stress scolaire ; secondaire ; interventions ; élèves ; personnel scolaire.

**Abstract**

Many adolescents experience significant school-related stress (Moustaka et al., 2023). However, recent literature highlights a lack of documentation regarding interventions based on a multilevel model for the management of school stress (Bonnesen et al., 2020). Since the success of any intervention depends on the commitment of those working in the field (Cilar et al., 2020), this qualitative study explores potential actions based on the sources of school stress to reduce its impact on secondary school students through the testimonies of 14 staff members. The results highlight the potential of universal interventions and the importance of concerted involvement from all stakeholders.

Keywords: school stress; secondary; interventions; students; school's staff.



### **Contexte de réalisation de la recherche**

Cet article vise à explorer le point de vue du personnel scolaire concernant les actions concrètes susceptibles d'être mises en place, aux différents niveaux d'intervention du modèle multiniveau, pour réduire les sources de stress scolaire des adolescents, en particulier sur le plan universel. Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large visant à examiner les facteurs de risque et de protection associés au stress scolaire des élèves au secondaire (Martineau-Crête, 2023).

### **Problématique**

Bien que l'école soit généralement considérée comme un milieu de vie significatif pour l'épanouissement (Esparbès-Pistre et al., 2015), elle est également identifiée par certains comme l'un des environnements les plus générateurs de stress (Högberg, 2021). Des données récentes soulignent l'ampleur du phénomène. D'une part, 35 % des adolescents européens et nord-américains déclarent un niveau élevé de stress scolaire (Khan et al., 2022). D'autre part, Meylan et al. (2015) rapportent que les travaux scolaires constituent une source de stress pour environ 50 % des adolescents canadiens et 68 % des adolescents turcs. L'urgence d'agir repose sur les liens bidirectionnels étroits entre stress, bien-être et santé mentale. Un stress chronique non régulé constitue un prédicteur majeur de la dégradation de la santé mentale, tandis qu'un bien-être préservé agit comme un facteur de résilience psychologique (Lekamge et al., 2025). Les impacts du stress sont d'ailleurs multidimensionnels, affectant les sphères physique, cognitive (concentration), scolaire (réussite) et comportementale (éviter, absentéisme) des élèves (Löfstedt et al., 2020 ; Moyne et al., 2018 ; Prokofieva et al., 2017). Le stress scolaire constitue une problématique urgente en milieu éducatif, entraînant des effets délétères sur la réussite et le bien-être des élèves. Cette préoccupation rejoint les recommandations récentes du Conseil supérieur de l'éducation (2020), qui place le bien-être et la santé mentale au cœur de la mission de l'école.

La littérature scientifique documente l'efficacité de plusieurs programmes d'intervention universels, notamment ceux centrés sur les apprentissages socioémotionnels liés à la gestion du stress. La méta-analyse de Durlak et al. (2011) démontre que les élèves ayant participé à ce type de programme présentent une amélioration de leurs compétences socioémotionnelles, de leurs attitudes et de leurs résultats scolaires, ainsi qu'une diminution de certains problèmes comportementaux et émotionnels. Plus récemment, une recension des méta-analyses (Durlak et al., 2022) et la méta-analyse de Cipriano et ses al. (2023) confirment les effets positifs de ces interventions universelles sur le développement social, émotionnel et scolaire des élèves, incluant des retombées sur les symptômes de stress. Toutefois, malgré la reconnaissance de l'efficacité de certains



programmes de gestion du stress chez les élèves (Van Loon et al., 2020), au Québec, des lacunes persistent concernant les interventions de prévention du stress scolaire des adolescents fondées sur un modèle multiniveau (Bonnesen et al., 2020). Or, puisque la réussite de toute intervention dépend de l'engagement des acteurs scolaires (Cilar et al., 2020) et que des sources de stress des adolescents sont particulièrement ancrées dans le milieu de vie scolaire, il devient essentiel d'explorer des pistes d'action pragmatiques et adaptées aux sources de stress réelles rencontrées que vivent ces jeunes au quotidien (Haugan et al., 2021).

### **Cadre théorique**

Pour explorer les actions à mettre en place pour le stress scolaire, il importe d'abord de définir clairement les concepts entourant le stress scolaire. Ensuite, il convient d'analyser les sources de stress en milieu scolaire pour dégager des pistes d'intervention pertinentes (Högberg, 2021). Enfin, l'utilisation d'un modèle de services scolaires à plusieurs niveaux permet d'organiser et de hiérarchiser les mesures à mettre en œuvre, tel que le promeut le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2017).

### **Stress**

Le stress est une réponse biologique normale face à une menace réelle ou perçue (Souza-Talarico et al., 2016). Il n'est pas uniquement nuisible, puisqu'un niveau optimal de stress « *eustress* » est bénéfique (Branson et al., 2019) pouvant stimuler la performance, la concentration et la motivation (Lupien, 2020). Les caractéristiques qui déclenchent cette réponse de stress sont (Lupien, 2020; Souza-Talarico et al., 2016):

- Contrôle diminué : absence de contrôle perçue sur la situation;
- Imprévisibilité : événement inattendu;
- Nouveauté : situation nouvelle jamais expérimentée;
- Égo menacé : avoir l'impression que les compétences ou l'égo (l'image de soi) sont mis au défi.

### **Stress scolaire et autres concepts**

Le stress scolaire se distingue du simple stress, car il est lié à diverses situations en lien avec le milieu scolaire (Prokofieva et al., 2017), comme la surcharge de travail scolaire, les pressions des parents ou celle des enseignants (Zhou et al., 2023). Le stress de performance survient face à des situations où l'individu doit se mesurer à une performance ou une attente de résultat, que ce soit dans un contexte scolaire, professionnel, sportif ou artistique (Yale-Soulière et al., 2023). Il diffère du stress scolaire, car selon Esparbès-Pistre et al. (2015), ce dernier inclut des facteurs au-delà de la performance (p. ex. : relations interpersonnelles, pressions familiales).



Le stress scolaire se différencie également de l'anxiété de performance, qui se caractérise par l'anticipation anxieuse des situations de performance (Soucisse et Heins, 2021) et de leurs conséquences dans divers contextes (travail, sport, art, école), ainsi que de l'anxiété scolaire qui est une réaction déclenchée par l'anticipation de situations scolaires perçues comme menaçantes (García-Fernández et al., 2024).

### **Sources de stress scolaire**

La littérature scientifique identifie principalement cinq sources de stress scolaire (Hellström et al., 2024). La première est celle des exigences scolaires qui se rapportent en particulier à la surcharge de travail, aux devoirs et aux examens (García-Ros et al., 2018; Meylan et al., 2015). Ensuite, on retrouve celle liée aux transitions et aux craintes face au futur. Il s'agit du stress associé aux transitions scolaires (Esparbès-Pistre et al., 2015), dont les changements d'établissement, aux choix d'orientation et aux incertitudes quant à l'avenir scolaire ou professionnel (García-Ros et al., 2018). Les trois autres sources se rapportent aux relations interpersonnelles avec les pairs, les parents (García-Ros et al., 2018) et les enseignants (Nakas, 2024), incluant les exigences élevées et les pressions de l'entourage et le manque de soutien perçu (Bester, 2019).

### **Modèle d'intervention à plusieurs niveaux**

Comme plusieurs autres systèmes d'éducation de pays occidentaux (Nadeau et Massé, 2024), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) promu le modèle de la Réponse à l'intervention (*Response to Intervention – RTI*; Fuchs et Fuchs, 2006) et du Soutien au comportement positif (*School-wide Positive Behavior Support – SWPBS*; Sugai et Horner, 2009) pour organiser les actions éducatives et psychosociales pour prévenir les difficultés d'adaptation ou intervenir auprès des élèves qui en présentent (MEQ, 2017). Ce modèle s'inscrit dans une approche par trois niveaux (ou paliers) représentant un degré croissant d'intensité de l'intervention (Nadeau et Massé, 2024). L'étude de Cilar et al. (2020) souligne la pertinence du modèle d'interventions à plusieurs niveaux en milieu scolaire, car il combine plusieurs stratégies et qu'il est nécessaire de les adapter selon les besoins des élèves. Les études recommandent d'impliquer activement le personnel scolaire dans la planification et la mise en œuvre de ces interventions, afin de maximiser leur efficacité et de s'assurer que les actions ciblent les sources de stress réellement vécues par les élèves (Durlak et al., 2011 ; Van Loon et al., 2020). Former et soutenir les enseignants dans l'application de stratégies préventives permet ainsi de renforcer leur pouvoir d'action et de créer un environnement scolaire favorable au bien-être et à la santé mentale des élèves.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le premier niveau regroupe les interventions universelles offertes à tous les élèves (OPPQ, 2017). Ce niveau mise sur la prévention et les pratiques pédagogiques inclusives et différenciées (MEQ, 2021 ; Tomlinson, 2018). Les stratégies incluent l'établissement de relations enseignant-élève positives, une organisation de classe claire (Tomlinson, 2023) et des adaptations pédagogiques sur le plan des contenus, des processus d'enseignement et d'apprentissage, des structures d'organisation de la tâche et des productions attendues (Verret et al., 2024).

Le deuxième niveau vise les élèves dont les besoins dépassent les interventions universelles (OPPQ, 2017). Il s'agit de pratiques plus ciblées, en petit groupe ou individuellement, visant le développement spécifique de certaines compétences, sur une période déterminée, et qui sont mises en place afin de bonifier les interventions instaurées au premier niveau (Nadeau et Massé, 2024). Les interventions peuvent être des ateliers et des programmes de soutien (p. ex. gestion des émotions et du stress).

Le troisième niveau concerne les élèves présentant des besoins persistants (OPPQ, 2017). Ces interventions sont individualisées, fréquentes et spécialisées. Dans le cas du stress scolaire, l'élève pourrait bénéficier de rencontres avec un professionnel (p. ex. un psychoéducateur) afin d'apprendre et de pratiquer des stratégies d'autorégulation.

Afin de mieux comprendre les sources de stress scolaire et les interventions multiniveaux pour diminuer le stress scolaire chez les adolescents, cette étude s'intéresse à la question suivante : quelles sont les actions que les acteurs du milieu scolaire peuvent poser afin de diminuer les sources de stress scolaire des élèves ? Pour y répondre, l'objectif poursuivi est d'explorer, selon les cinq sources du stress scolaire (la surcharge scolaire, les perspectives (craintes quant au futur scolaire), les pressions des enseignants, les interactions avec les pairs et les pressions des parents), les leviers d'actions principalement universels proposés par le personnel scolaire, afin de diminuer le stress lié à l'école chez les adolescents.

### **Méthodologie**

Un devis qualitatif descriptif a été utilisé pour recueillir le point de vue du personnel scolaire sur des actions de multiniveaux concrètes qu'il pourrait mettre en place pour diminuer les sources de stress scolaire des adolescents. Pour être inclus, le personnel scolaire devait agir au niveau secondaire dans un des programmes ciblés par le projet ou côtoyer des élèves de ces derniers : douance ou enrichi, programme d'éducation



intermédiaire (PEI), réguliers et Sport-études. Quatorze membres du personnel de sept écoles secondaires différentes et de deux centres de services scolaires ont participé et ont été recrutés par un échantillonnage de convenance (Etikan et al., 2016) : personnes enseignantes ( $n = 7$ ), membres de la direction/personnes coordonnatrices ( $n = 3$ ) et membres des services éducatifs complémentaires ( $n = 4$ ). Parmi les services complémentaires, l'échantillon comptait deux personnes conseillères pédagogiques (dont une œuvrant aussi comme psychologue) et deux personnes conseillères d'orientation. Trois personnes participantes ont été interviewées pour plus d'un programme, celles-ci œuvrant tant au régulier que dans un projet pédagogique particulier (Sports-études ou PEI). L'expérience des personnes participantes variait d'une à 38 années dans leur poste actuel au sein de la même école. Il n'y avait pas de critère d'exclusion.

Le recrutement du personnel scolaire s'est fait d'abord auprès des écoles du volet I du projet<sup>2</sup> ( $n = 4$ ) puis en élargissant les critères en raison des grèves dans les écoles québécoises à l'automne 2023 et du manque de projet pédagogique particulier en douance ou enrichi, ce qui a permis d'inclure des membres du personnel d'écoles externes au volet I ( $n = 4$ ) et deux personnes expertes des CSS. Enfin, une collaboration avec l'Unité mixte de recherche Synergia a permis de recruter des personnes participantes ( $n = 6$ ). Au total, les personnes participantes provenaient de sept écoles secondaires québécoises et deux membres des services éducatifs n'étaient pas attirés à des écoles, mais à deux centres de services scolaires différents (CSSMB et CSSBE). Toutes les personnes participantes ont rempli un formulaire de consentement et de renseignement généraux et reçu des ressources sur le stress scolaire à la suite des entrevues.

### **Méthode de collecte de données et analyse**

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'entrevues semi-dirigés individuels en virtuel d'une durée d'environ 38 minutes à deux heures, car trois personnes participantes ont été interrogées pour deux programmes. Les sections des canevas traitaient des thèmes de la perception globale du stress scolaire et des facteurs scolaires (p. ex. Qu'est-ce qui à l'école diminue ou augmente le stress scolaire des élèves du programme X ?), des facteurs liés au niveau du stress scolaire (p. ex. : Qu'est-ce qui pourrait être fait concernant la charge de travail scolaire pour diminuer leur stress scolaire ?) et des facteurs spécifiques à l'école pouvant influencer le stress scolaire (p. ex. Qu'est-ce que l'école pourrait

---

<sup>2</sup> Projet de recherche plus vaste visant à examiner les facteurs de risque et de protection associés au stress scolaire des élèves au secondaire (Martineau-Crête, 2023).



faire pour diminuer leur stress scolaire ?). L'analyse de ces sections s'est centrée sur les actions pouvant être mises en place concernant les cinq sources du stress scolaire : 1) la surcharge scolaire, 2) les perspectives (craintes quant au futur scolaire), 3) la pression des enseignants, 4) les interactions avec les pairs et 5) les pressions des parents.

Les verbatims ont été soumis à une analyse thématique qualitative inspirée de Braun et Clarke (2006). Cette démarche comporte six étapes : familiarisation avec les données, codage initial, génération de thèmes, révision, définition et nomination des thèmes, puis rédaction du rapport. Le codage a été réalisé à l'aide du logiciel *NVivo* (version 15.2.1.19). Les extraits pertinents aux actions proposées ont été codés de manière ouverte (approche inductive) regroupant les thèmes potentiels, en identifiant les relations entre les codes et en organisant ceux-ci sous des catégories plus larges (la classe et l'école). Les résultats sont présentés par des extraits significatifs provenant des personnes participantes de l'étude. Les codes utilisés pour identifier les entrevues sont structurés en trois éléments : 1) le poste occupé par la personne : E = personne enseignante, SC = membre des services éducatifs complémentaires et DC = membre de la direction ou une personne coordonnatrice, 2) le numéro attribué à l'entrevue et 3) le programme auquel est rattachée la personne : D= Douance/enrichi, PEI = Programme d'éducation intermédiaire, R= régulier, SÉ = Sport-études.

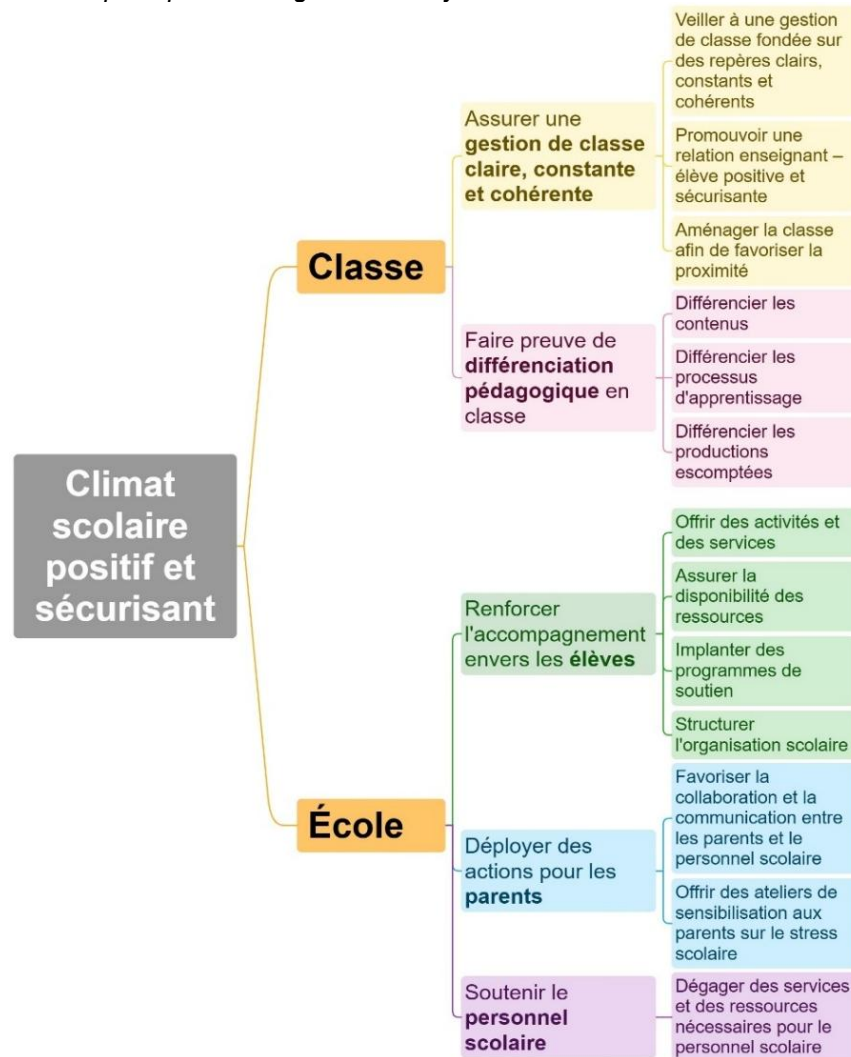
### **Résultat**

L'analyse qualitative thématique des entretiens du personnel scolaire a fait ressortir plusieurs actions visant à réduire le stress scolaire des adolescents. La Figure 1 présente l'organisation des résultats rejoignant majoritairement le niveau d'interventions universelles selon la classe et de l'école.



Figure 1

Thèmes principaux émergés de l'analyse



### Niveau classe : Actions universelles pour diminuer les sources de stress scolaire

Toutes les personnes participantes ont identifié au moins plusieurs actions universelles pouvant être mises en place en classe, afin de diminuer le stress scolaire chez les élèves. Les personnes participantes abordent l'importance d'assurer une gestion de classe



claire, constante et cohérente, ainsi que de faire preuve de différenciation pédagogique en classe.

***Assurer une gestion de classe claire, constante et cohérente***

En ce qui concerne la gestion de classe, trois principales actions ressortent : 1) veiller à une gestion de classe fondée sur des repères clairs, constants et cohérents, 2) promouvoir une relation enseignant-élève positive et sécurisante et 3) aménager la classe afin de favoriser la proximité.

Toutes les personnes participantes à l'exception d'une personne enseignante ont mentionné que de veiller à une gestion de classe fondée sur des repères clairs, constants et cohérents (p. ex. établir un sentiment de sécurité en classe et des attentes comportementales claires) aide à réduire le stress scolaire des élèves. Comme le souligne une personne participante :

Pour le stress scolaire, [...] les élèves ont besoin... d'une main de fer dans un bras de velours [...]. Ils ont vraiment besoin d'un encadrement et de sentir que l'enseignant [...] sait où il s'en va. [...] Une gestion de classe qui est très uniforme, qui est très cohérente, à laquelle les élèves adhèrent aussi. (SC12-D)

L'ensemble des personnes participantes a soulevé le thème de promouvoir une relation enseignant-élève positive et sécurisante comme une action pouvant diminuer le stress scolaire. Deux actions sont identifiées pour ce thème : offrir du soutien émotionnel aux élèves (p. ex. utiliser l'humour, favoriser une communication positive par des renforcements, prendre le temps de les connaître, démontrer de l'empathie, s'assurer de son propre état de disponibilité et établir des relations personnalisées avec eux) et considérer le point de vue de l'élève.

Deux personnes participantes, soit une personne enseignante et une personne des services complémentaires, ont souligné l'importance d'aménager la classe de manière à favoriser la proximité entre l'enseignant et ses élèves pour diminuer le stress scolaire. Tel que le mentionne une personne participante :

C'est de faire partie de la meute et non pas d'être sur un piédestal en avant. [...] dans l'organisation de la classe, je n'ai pas de bureau de classe. Il faut que les jeunes sentent une proximité. Le bureau, ça devient une barrière de proximité. (E14-D)

***Faire preuve de différenciation pédagogique en classe***

Toutes les personnes participantes se sont exprimées sur le plan de la différenciation pédagogique. Selon DC01-SÉ-R, un élément important est de partir des élèves : « C'est d'aller prendre la lunette de l'élève et aller au maximum de la différenciation pédagogique pour les enseignants. Puis, d'essayer de créer un lien à travers ça. ». Les actions proposées peuvent se regrouper selon trois dimensions : les contenus présentés, les processus d'apprentissage et les productions escomptées.

En ce qui concerne les contenus présentés en classe, diverses actions sont proposées pour diminuer le stress scolaire chez les adolescents, notamment : 1) assurer la variété du contenu, 2) favoriser l'intégration du contenu (p. ex. liens entre différents concepts ou plusieurs matières), 3) respecter le niveau de l'élève tout en étant un défi intéressant et stimulant, 4) enseigner les techniques et les méthodes favorisant l'autonomie chez les élèves et 5) proposer l'étude de personnages réels comme des invités en classe.

Sur le plan des processus d'apprentissages, trois principales actions se dégagent : 1) assurer une planification flexible selon la diversité des besoins des élèves (p. ex. segmenter la matière, structurer et diminuer les tâches scolaires des élèves en cernant celles absolument nécessaires) « Il faut varier nos approches parce que nos élèves n'apprennent pas tous de la même façon. [...] Faire plusieurs activités pédagogiques peut aider les élèves à diminuer le stress et de ne pas faire juste du traditionnel comme examen » (E03-R), 2) proposer une diversité de modalités de travail et de matériel et 3) enseigner et modéliser des stratégies de gestion du stress aux élèves. En lien avec le dernier élément, une personne participante exprime :

L'enseignant peut lui démontrer des moyens de gérer un stress, de se servir des occasions qui sont réelles [...] de prendre une période au moins pour dire : comment tu gères ton stress ? Leur montrer des moyens d'organisation de temps, des moyens de relaxation, de la gestion de vie, un peu d'hygiène de vie. (SC13-D)

Quant aux productions escomptées, trois actions ressortent : 1) faire preuve de prévisibilité et de proactivité concernant les productions attendues (p. ex. fournir un échéancier clair aux élèves), 2) établir des critères et des attentes claires aux élèves (en s'assurant de leur compréhension) et 3) être sensibles à ses propres attentes et perceptions concernant les élèves. Une personne participante mentionne sur ce dernier élément :



Répondre [...] aux besoins et aux capacités de chaque élève, puis de leur fournir des attentes réalistes et raisonnables en fonction de ça. Donc, autant au niveau sportif qu'au niveau académique [...] Leur nommer des attentes [...] c'est important de valoriser beaucoup plus les efforts, l'engagement, la persévérance que le chiffre, la réussite [...] et les médailles. (DC01-SÉ-R)

### **Niveau école : actions à plusieurs niveaux pour diminuer les sources de stress scolaire**

Tout le personnel scolaire a suggéré au moins une action universelle réalisable à l'école pour diminuer le stress scolaire chez les élèves. Trois thèmes se dégagent : renforcer l'accompagnement envers les élèves, déployer des actions pour les parents et soutenir le personnel scolaire.

#### ***Renforcer l'accompagnement envers les élèves***

Concernant le renforcement de l'accompagnement des élèves, quatre sous-thèmes se distinguent : offrir des activités et des services, assurer la disponibilité des ressources, implanter des programmes de soutien et structurer l'organisation scolaire.

Pour le thème d'offrir des activités et des services, six actions principalement universelles ont été identifiées par toutes les personnes participantes pour diminuer les sources de stress scolaire chez les élèves (voir le Tableau 1).

**Tableau 1**

#### ***Offrir des activités et des services aux élèves***

Actions	Exemples / Témoignages
1. Organiser des journées thématiques et des activités parascolaires.	« Les journées thématiques. [...] Ça crée beaucoup de liens [...] » (SC12-D)
2. Accorder des périodes de travail libre aux élèves.	« Ajouter des périodes de collaboration. [...] Donner du temps de classe aux élèves où ils sont libres et peuvent s'avancer. » (DC04-PEI-R)
3. Créer des espaces calmes pour les élèves.	« Créer un lieu qui tend à diminuer les sources de stress [...]. Des espaces où l'élève peut juste être tranquille, aller décompresser. » (E11-SÉ)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4. Accompagner les élèves en lien avec leur parcours scolaire et professionnel.	« Être accompagnés [...] entre les choix qu'ils vont faire. » (SC12-D)
a) Présenter les parcours et les options aux élèves.	« La conseillère d'orientation vient plus tôt. Elle commence déjà à leur parler, c'est ça, des différents parcours au secondaire.» [...] « Organiser un colloque où on a invité tous les cégeps de la région, l'université, les centres de formation professionnelle, ils pouvaient aller s'informer. » (SC12-D)
b) Offrir la possibilité d'expérimenter et de changer d'option.	« S'il fait l'autre choix, puis il se rend compte que c'est trop dur, il a encore une possibilité de rechanger vers l'autre choix. » (SC13D)
5. Offrir, en prévention, des ateliers de gestion du stress par les services éducatifs complémentaires à tous les élèves.	« Les psychoéducateurs, les TES [...] qui viennent faire des ateliers de prévention, au lieu de juste faire de l'intervention. » (Ens05-D)
a) Les capacités de planification et d'organisation.	« Montrer aux élèves comment s'organiser [...] des capacités d'organisation. » (DC02-SÉ-R)
b) Les moyens de gestion de régulation émotionnelle.	« Avoir des ateliers sur la gestion du stress. [...] Puis, être capable de développer ces moyens-là. » (E08-PEI)
c) Le développement personnel de l'élève.	« D'intégrer [...] le développement personnel de l'élève, d'apprendre à se connaître. » (E08-PEI)
6. Offrir des services de tutorat aux élèves.	« Accompagner les élèves qu'on sent rapidement en difficulté, c'est quelque chose qui pourrait diminuer le stress. » (E03-R)

Quant à la disponibilité des ressources, trois actions principalement universelles ressortent du discours des personnes participantes (voir le Tableau 2).

**Tableau 2**

*Actions pour assurer la disponibilité des ressources*

Actions	Exemples / Témoignages
1. Présenter les ressources	L'E10SÉ propose que les membres de services complémentaires « soient



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

disponibles à tous les élèves.	présentés adéquatement et qu'ils sachent que ça existe. [...] on montre les visages, ils viennent à l'auditorium ».
2. Faciliter l'accès aux ressources (p. ex. la disponibilité du personnel et la procédure de prise de rendez-vous simple et confidentielle).	« Ils [les membres des services complémentaires] mettent un peu partout [l'information] que tu peux venir prendre rendez-vous et que ce soit facile pour l'élève. [...] soit un courriel, <i>chat</i> ou quelque chose comme ça. » (SC13-D).
3. Attribuer un acteur scolaire pivot aux élèves à tous les élèves.	« Le jeune sait qu'il y a un adulte désigné vers qui aller s'il a un besoin, puis qu'il a besoin d'une ressource. » (DC01-SÉ)

Sur le plan d'implanter des programmes de soutien, différents types de programmes ont été identifiés afin de réduire le stress scolaire chez les élèves. Des programmes liés au stress et à l'anxiété pour les élèves seraient utiles comme le mentionne l'E11-SÉ : « Je pense que la contamination des trucs et des stratégies entre élèves peut être aidée à partir de ce programme-là. ».

À propos de structurer l'organisation scolaire, trois axes d'actions plutôt universelles émergent du discours des personnes participantes (voir le Tableau 3).

**Tableau 3***Actions pour structurer l'organisation scolaire*

Actions	Exemples / Témoignages
1. Assurer la stabilité de l'équipe école.	« L'école pourrait essayer d'assurer une certaine stabilité au niveau du personnel. [...] ça aiderait énormément pour diminuer. » (E05-D)
2. Favoriser la collaboration et la communication entre le personnel scolaire (p. ex. : arrimer les horaires, communiquer les périodes de remises de travaux et d'examens et collaborer pour des	« Si on s'arrime les uns aux autres. [...] Les élèves n'ont pas besoin de faire deux, trois travaux qui, finalement, auraient pu être un seul. » (E08-PEI)



projets intégrateurs multidisciplinaires).	
3. Encourager la collaboration et la communication avec la discipline (p. ex. : les horaires de pratiques avec les remises de travaux et d'examens).	« Bonne communication avec la discipline. [...] l'ouverture des deux parties, ça peut être très positif, comme ça peut être très, [...] stressant. [...] dès qu'il y en a un des deux qui n'est pas intéressés à bouger, ça amène un stress. » (E11-SÉ)  <i>*Action uniquement soulevée par le personnel étant lié au projet pédagogique particulier de Sport-études.</i>

### **Déployer des actions pour les parents**

Quant aux actions destinées aux parents, deux actions se dégagent dans les propos des personnes participantes (voir le Tableau 4).

**Tableau 4**

#### *Actions pour les parents d'élèves*

Actions	Exemples / Témoignages
1. Favoriser la collaboration et la communication entre les parents et le personnel scolaire	« Je pense que la collaboration avec la famille aussi est essentielle pour que ça puisse continuer à aller. » (DC04-PEI-R)
2. Offrir des ateliers de sensibilisation aux parents sur le stress scolaire	« La sensibilisation [...], il y a des trucs pour les parents, des ateliers, des conférences. [...] Sensibiliser au maximum. » (E10-SÉ)

### **Soutenir le personnel scolaire**

En ce qui concerne les actions pour le personnel scolaire, un élément primordial a été soulevé par presque toutes les personnes participantes à l'exception de deux. Il s'agit de dégager des services et des ressources nécessaires pour le personnel scolaire, comme le mentionne le DC01-SÉ-R : « Ce n'est pas juste soutenir et dire on va faire une journée de formation, c'est vraiment un coup d'épée dans l'eau. C'est donner les ressources nécessaires aux enseignants pour faire un réel accompagnement des élèves. ». Pour le thème de soutenir le personnel scolaire, quatre actions liées à ce thème ont été davantage nommées par le personnel enseignant (voir le Tableau 5).

**Tableau 5***Actions pour soutenir le personnel scolaire*

Actions	Exemples / Témoignages
1. Soutenir les connaissances et le sentiment de compétence du personnel scolaire.	« D'avoir de l'accompagnement, des formations [...] même si ça fait 30 ans qu'on enseigne. » (E03-R)
2. Obtenir de l'aide en classe.	« D'ajouter des enseignants pour soutenir les profs dans du co-enseignement, [...]. Cet accompagnement-là qui est nécessaire pour diminuer le stress scolaire. » (DC01-SÉ-R)
3. Accorder du temps pour la planification et la collaboration entre les enseignants.	« Quand on veut travailler deux enseignants ensemble pour faire un projet, qui va diminuer la pression [...] et qui va être évalué dans deux matières, l'école nous donne du temps. [...] il faut que l'école donne les moyens pour pouvoir se rencontrer. » (E07-R)
4. Sensibiliser et former le personnel scolaire sur leur discours utilisé.	« D'avoir des formations [...] sur le langage. [...] comment présenter la matière, comment faire en sorte de ne pas allumer le bouton du stress. De conscientiser les enseignants que ça existe et qu'il faut faire attention. » (E11- SÉ)

**Climat scolaire positif et sécurisant**

En somme, les actions soulevées par le personnel scolaire favorisent un climat scolaire positif et sécurisant autant pour les élèves que pour le personnel scolaire. Ces résultats permettent d'engager une réflexion critique sur les leviers d'interventions à mettre en place par le personnel scolaire afin de diminuer le stress scolaire chez les adolescents.

**Discussion**

Cette étude explore les points de vue du personnel scolaire sur les actions pouvant être mises en place afin de réduire le stress scolaire des adolescents selon les cinq sources du stress scolaire (la surcharge scolaire, les interactions avec les pairs, les perspectives, les pressions des enseignants ainsi que celles des parents). Les constats obtenus mettent en lumière le rôle des actions universelles et l'importance de considérer l'ensemble des acteurs, des systèmes (p. ex. classe, école,



famille, pairs) et des interactions entre eux pour diminuer le stress scolaire chez les adolescents.

Une gestion de classe claire, constante et cohérente émerge comme un levier essentiel, selon les personnes participantes, car ces dernières suggèrent qu'elle contribue à réduire le stress scolaire en limitant l'imprévisibilité et le sentiment de perte de contrôle. Effectivement, une gestion de classe comportant un niveau élevé de soutien et de structure favoriserait l'auto-efficacité des élèves et ces derniers ressentiraient moins de stress par rapport à l'école et à leur avenir (Wong et al., 2021). D'ailleurs, l'instauration d'une relation enseignant-élève positive et sécurisante ressort comme un levier d'intervention majeur pour diminuer le stress scolaire des élèves. Ce type de relation empreinte de soutien agirait comme facteur de protection face au développement du stress scolaire, favorisant la réussite scolaire et des relations plus positives avec les pairs (Haugan et al., 2021). De plus, l'aménagement de l'espace de la classe afin de favoriser la proximité enseignant-élèves pourrait réduire le stress scolaire. Beaudoin et al. (2023) avancent d'ailleurs que l'environnement physique pourrait apaiser les élèves. À cet effet, des aménagements comme les classes flexibles pourraient aussi être particulièrement pertinents. Selon l'étude de Bluteau et al. (2022), les enseignants observeraient que ce type d'aménagement favorise la proximité avec leurs élèves et un climat de classe moins stressant, ce qui améliorerait le bien-être relationnel.

Selon les personnes participantes, la différenciation pédagogique apparaît comme un levier d'intervention clé pour diminuer le stress scolaire. Cette idée est appuyée par la recherche, qui indique que les choix pédagogiques des personnes enseignantes influencent directement le climat d'apprentissage, les émotions et le niveau de stress des élèves (Nakas, 2024). Le discours des personnes participantes a surtout mis en lumière des pistes d'action concernant le contenu présenté, les processus d'apprentissage et les productions attendues. L'importance de développer l'autonomie des élèves est également ressortie. En effet, encourager l'autonomie pourrait renforcer l'estime de soi (Bester, 2019) et aider les élèves à percevoir une tâche comme un défi gérable plutôt que comme une source de stress (Liu et Lin, 2025). De plus, l'idée de varier les méthodes, notamment par l'apprentissage coopératif et collaboratif, a été jugée pertinente pour diminuer le stress scolaire selon les personnes interrogées. Cette approche pourrait d'ailleurs améliorer les relations entre pairs et réduire le stress global des élèves (Van Ryzin et Roseth, 2021). La prévisibilité et la proactivité de la personne enseignante sont apparues aussi comme cruciales pour diminuer le stress scolaire. En effet, être interrogé par surprise est cité comme une pratique pédagogique particulièrement stressante (Nakas, 2024). Ainsi, une communication claire des attentes et des consignes favoriserait un environnement prévisible, sécurisant et augmenterait le sentiment de



contrôle des élèves (Pelletier et al., 2022). Enfin, l'utilisation d'évaluations formatives qui valorisent la progression pourrait être une autre action soulignée pour réduire le stress scolaire, car elles atténueraient la pression comparative entre les élèves souvent associée aux évaluations sommatives (Moyné et al., 2018). En effet, le stress des élèves serait moindre lorsque la personne enseignante adopte cette approche (Nakas, 2024), alors qu'une vision axée sur la performance et la rapidité peut accroître l'anxiété (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2020).

Sur le plan de l'école, l'organisation d'activités sociales ressort aussi comme une action potentielle pour diminuer le stress scolaire. Bien que les interactions avec les pairs et les adultes puissent être une source de stress (García-Ros et al., 2018), des initiatives comme les activités sociales bien conçues peuvent renforcer la qualité de ces interactions et l'attachement à l'école. Or, un fort attachement scolaire influencerait positivement la gestion du stress des élèves (Ihtiyaroglu et Ates, 2018). D'autre part, la présentation des ressources disponibles à l'école ressort comme une autre action possible. Cela s'aligne avec les résultats de l'étude de Van Rens et al. (2018) qui indiquent que cette démarche renforce le sentiment de soutien et d'appartenance des élèves et atténue leur stress lié aux transitions. À ce sujet, les programmes de soutien pourraient constituer une action intéressante pour réduire le stress scolaire. En effet, les initiatives qui ciblent la sécurité d'attachement le développement des compétences émotionnelles ainsi que le bien-être des élèves permettraient de mieux les outiller pour faire face aux défis des futures transitions scolaires et professionnelles (Manvelian et al., 2023). Selon les personnes participantes, la collaboration entre le personnel scolaire serait essentielle pour réduire le stress scolaire des élèves. En effet, dédier du temps à la concertation permettrait d'assurer un meilleur arrimage des pratiques (Gravel et al., 2019). D'ailleurs, concernant les élèves en Sport-études, une coordination efficace entre les enseignants et les entraîneurs, à propos des horaires et des exigences, contribuerait à diminuer la pression ressentie par ces élèves (Langlois-Pelletier et al., 2020). De plus, les résultats soulèvent que l'aménagement d'espaces calmes pour les élèves pourrait diminuer le stress scolaire. Effectivement, ce type d'endroit permettant de se recentrer contribuerait directement au bien-être des élèves (DeWitt., 2020).

Par ailleurs, la nécessité de renforcer la communication et la collaboration entre les familles et le personnel scolaire ressort comme une action intéressante afin de réduire le stress scolaire. Effectivement, considérant que le stress scolaire interagit aussi avec les familles (Prokofieva et Herold, 2020), l'implication de la sphère familiale s'avère essentielle, car une relation positive entre les parents et le personnel enseignant favorise un climat bienveillant (Ihtiyaroglu et Ates, 2018) et la réussite éducative des élèves (Van Rens et al., 2018). De plus, une



sensibilisation des parents aux sources de stress scolaire des élèves pourrait atténuer celui-ci, car un soutien parental approprié agit comme un facteur de protection important contre les effets du stress vécu par les adolescents (Hoferichter et al., 2024). Ainsi, la tenue d'ateliers de sensibilisation destinés aux parents permettrait de les outiller en amont et de prévenir les tensions liées au stress scolaire (Therriault et al., 2022).

Pour mettre en place ces différentes actions, le soutien au personnel scolaire apparaît nécessaire. En effet, soutenir le personnel scolaire sur le plan de leurs connaissances et de leur sentiment de compétence sur le stress scolaire pourrait être pertinent, car le développement des connaissances des personnes enseignantes sur les pratiques pédagogiques différenciées et leur utilisation contribuerait à diminuer le stress chez les élèves (Granger et al., 2013). Il serait également pertinent de les sensibiliser à l'impact délétère d'un discours négatif ou alarmiste sur le stress des élèves et aux bénéfices associés à un langage positif et encourageant. Enfin, des stratégies collaboratives au sein du personnel scolaire, tel le coenseignement, sont jugées pertinentes pour réduire le stress scolaire des élèves, car elles facilitent une pédagogie flexible comme la différenciation (Chatigny, 2020). Dans cette optique, une culture de collaboration s'avère pertinente pour réduire le stress scolaire. Elle offre une approche préventive et un accompagnement mieux adapté en plus de favoriser le bien-être des élèves (Van Rens et al., 2018).

### **Limites de la recherche**

Pour conclure, cette étude présente des limites, notamment en raison de la subjectivité des données. Celles-ci reposent sur les points de vue des personnes participantes et elles peuvent être biaisées par leur expérience personnelle ou leur contexte professionnel (p. ex. forte motivation). Cependant, ces données offrent une richesse et une pertinence précieuses, puisqu'elles permettent de saisir le vécu concret du personnel scolaire et d'identifier des leviers d'action directement applicables pour diminuer le stress des élèves. De plus, l'échantillonnage de convenance et intentionnel limite la représentativité des résultats. Les personnes participantes, issues de programmes ciblés et de neuf écoles, ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble du personnel des écoles du Québec. Enfin, l'étude explore les actions proposées par des acteurs scolaires, mais elle ne mesure pas leur efficacité réelle pour diminuer le stress scolaire. Il serait pertinent que d'autres études mesurent l'efficacité de ces leviers d'action, analysent leur implantation concrète et comparent les actions proposées en fonction de différents contextes scolaires.



### Références

- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Laforme, C. (2023). Étude exploratoire sur l'expérience scolaire en classe flexible : le point de vue des jeunes de la formation générale des adultes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(3), 158-178.  
<https://doi.org/10.7202/1111949ar>
- Bester, G. (2019). Stress experienced by adolescents in school: The importance of personality and interpersonal relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 31(1), 25-37.  
<https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1580586>
- Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique « Didactique et pédagogie en aménagement flexible ». *Didactique*, 3(1), 4-10.  
<https://doi.org/10.37571/2022.0101>
- Bonnesen, C. T., Jensen, M. P., Madsen, K. R., Toftager, M., Rosing, J. A. et Krøner, R. F. (2020). Implementation of initiatives to prevent student stress: Process evaluation findings from the Healthy High School Study. *Health Education Research*, 35(3), 195-215.  
<https://doi.org/10.1093/her/cyaa003>
- Branson, V., Palmer, E., Dry, M. J. et Turnbull, D. (2019). A holistic understanding of the effect of stress on adolescent well-being: A conditional process analysis. *Stress and Health*, 35(5), 626-641.  
<https://doi.org/10.1002/smi.2896>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chatigny, É. (2020). Nomination de l'enseignant-ressource : l'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 117-130.  
<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1032>
- Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O. et Pajnkihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2023-2045. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A. et McCarthy, M. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child*



*Development*, 94(5), 1181-1204.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

DeWitt, W. P. (2020). *Teen stress and the high school experience: Fostering the adaptive abilities to survive and advance* [thèse de doctorat, University of Arkansas, Fayetteville, États-Unis].

<https://scholarworks.uark.edu/etd/3581>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. et Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112.

<https://doi.org/10.7202/1034487ar>

Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Mateu-Martínez, O., Urbán, D. J. A. et Inglés, C. J. (2024). Reliability and validity evidence of the School Anxiety Inventory scores in a sample of Spanish children: A new self-report. *Psychology in the Schools*, 61(2), 686-705. <https://doi.org/10.1002/pits.23077>

García-Ros, R., Pérez-González, F. et Tomás, J. M. (2018). Development and validation of the questionnaire of academic stress in secondary education: Structure, reliability and nomological validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 2023. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>



- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215-240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Haugan, J. A., Frostad, P. et Mjaavatn, P.-E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1125-1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>
- Hellström, L., Sjöman, M. et Enskär, K. (2024). Conceptualizing adolescents' everyday stressors to underscore areas for support. *Frontiers in Education*, 9, 1370791. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1370791>
- Hoferichter, F., Lohilahti, J., Hufenbach, M., Grabe, H. J., Hageman, G. et Raufelder, D. (2024). Support from parents, teachers, and peers and the moderation of subjective and objective stress of secondary school students. *Scientific Reports*, 14(1), 1161. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-51802-4>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Ihtiyaroglu, N. et Ates, Ö. T. (2018). Analyzing the relationship between the students' stress-coping styles and school attachment. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 371-379. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.371.379>
- Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z. et Rákósy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology*, 106, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
- Khan, A., Lee, E.Y. et Horwood, S. (2022). Adolescent screentime: Associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181(6), 2273-2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>



- Kjersti Balle, T. (2019). Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 91-105. [https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf\\_file/0007/417085/v11i2p6.pdf](https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/0007/417085/v11i2p6.pdf)
- Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 237-257. <https://doi.org/10.7202/1073995ar>
- Lekamge, R. B., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N. et Ilic, D. (2025). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(2), 271-289. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02135-6>
- Liu, X. et Lin, M. (2025). An empirical study on flow experience regulation in reducing English listening anxiety among high school students. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1618239>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. et Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002-2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59-S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- Lupien, S. J., Juster, R.-P., Raymond, C. et Marin, M.-F. (2018). The effects of chronic stress on the human brain: From neurotoxicity, to vulnerability, to opportunity. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.02.001>
- Martineau-Crête, I. (2023). *Stress scolaire chez les élèves du secondaire : portrait et identification des facteurs de risque et de protection* [Offre de bourse de doctorat]. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. <https://doi.org/10.69777/316666>
- Manvelian, A., Boyd, S., O'Hara, K. L., Watters, C., Liu, Y. et Sbarra, D. A. (2023). Promoting attachment security during the transition to



- college: A pilot study of emotionally focused mentoring. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(12), 4075-4101.  
<https://doi.org/10.1177/02654075231195530>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P. et Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence: quelles relations? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135-153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative, Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *La différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Moustaka, E., Bacopoulou, F., Manousou, K., Kanaka-Gantenbein, C., Chrousos, G. P. et Darviri, C. (2023). Educational stress among Greek adolescents: Associations between individual, study and school-related factors. *International journal of environmental research and public health*, 20(6), 4692.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph20064692>
- Moyne, A., Barthod-Malat, Y. et Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>
- Nadeau, M.-F. et Massé, L. (2024). Soutenir le développement et les apprentissages de tous les élèves : les orientations du cadre de référence multiniveau. Dans G. Magerotte, C. Beaurain et J. Leber (dir.), *Vers une école inclusive : stratégies d'enseignement dans une école inclusive* (p. 107-123). De Boeck.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.mager.2024.01.0107>
- Nakas, R. (2024). Pratiques enseignantes et ressentis de stress chez les élèves. Exemple dans cinq disciplines scolaires dans le second degré français. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1), 1115500. <https://doi.org/10.7202/1115500ar>



- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2017). *La contribution du psychoéducateur à la mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention (RAI)*.  
[https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF\\_2018\\_Cadre-de-referance-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-referance-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf)
- Pelletier, C., Gaudreau, N. et Frenette, É. (2022). Portrait des pratiques enseignantes qui soutiennent le sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études au collégial selon les perceptions étudiantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 59-86.  
<https://doi.org/10.7202/1098345ar>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18).  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Prokofieva, V. et Herold, J.-F. (2020). Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage. Dans M. C. et M. Impedovo (dir.), *Le processus d'enseignement-apprentissage* (p. 137-153). L'Harmattan.  
<https://doi.org/10.3917/har.chato.2020.01.0137>
- Souza-Talarico, J. N., Wan, N., Santos, S., Fialho, P. P. A., Chaves, E. C., Caramelli, P., Bianchi, E. F., Santos, A. T. et Lupien, S. J. (2016). Cross-country discrepancies on public understanding of stress concepts: Evidence for stress-management psychoeducational programs. *BMC Psychiatry*, 16(1).  
<https://doi.org/10.1186/s12888-016-0886-6>
- Soucisse, M. M. et Heins, M.-P. (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et l'adolescence : état des connaissances cliniques et scientifiques. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 43-73.  
<https://doi.org/10.7202/1084579ar>
- Etikan, I., Musa, S. A. et Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.  
<https://doi.org/10.6224/JN.61.3.105>
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.  
<https://doi.org/10.1080/09362830903235375>



- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263-287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Tomlinson, C. A. (2018). Differentiated instruction. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (p. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2023). Teach up for equity and excellence. *Educational Leadership*, 80(8), 28–34.
- Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2023). The effectiveness of school-based skills-training programs reducing performance or social anxiety: Two randomized controlled trials. *Child Youth Care Forum*, 52(6), 1323-1347. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09736-x>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school: (How) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Van Ryzin, M. J. et Roseth, C. J. (2021). The cascading effects of reducing student stress: Cooperative learning as a means to reduce emotional problems and promote academic engagement. *Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700-724. <https://doi.org/10.1177/0272431620950474>
- Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Bergeron, G. (2024). Les dispositifs de différenciation pédagogique pour enrichir l'expérience éducative des élèves doués. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 1 Soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre* (p. 95-122). Chenelière Éducation.
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D. et Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Zhou, X., Bambling, M., Bai, X. et Edirippulige, S. (2023). Chinese school adolescents' stress experience and coping strategies: A qualitative



study. *BMC Psychology*, 11(1), 91. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01137-y>

### **Chapitre 3. Conclusion générale**

Cette étude visait à explorer les leviers d'action universels que le personnel scolaire peut mobiliser afin de diminuer le stress scolaire chez les adolescents. L'approche qualitative adoptée, axée sur les points de vue de membres du personnel scolaire, a permis d'explorer des leviers d'intervention concrets concernant la classe et l'école selon les sources de stress scolaire des élèves au secondaire. Les résultats mettent en lumière le rôle des différents acteurs concernés (p. ex. enseignants, psychoéducateurs, directions, parents et pairs) dans la réduction du stress scolaire par la création d'un climat scolaire sécurisant et bienveillant. Pour conclure ce mémoire de recherche, ce chapitre aborde la pertinence de l'étude, ses implications pour la pratique psychoéducative ainsi que diverses perspectives pour des recherches futures.

### **Pertinence de l'étude et implication dans la pratique**

Sur le plan théorique, ce mémoire éclaire divers leviers d'intervention, principalement universels, du modèle à plusieurs niveaux afin de diminuer le stress scolaire chez les adolescents. L'analyse des résultats propose des leviers d'action que le personnel scolaire pourrait mettre en place en classe et à l'école, tout en incluant les interactions entre les différents acteurs du milieu éducatif incluant la famille. Sur le plan de la méthode, l'approche qualitative adoptée a permis de recueillir des données riches sur les points de vue du personnel scolaire, donnant voix à l'expérience du personnel scolaire pour identifier des leviers d'intervention réalistes dans le cadre scolaire. Cette démarche contribue à rapprocher la recherche et la pratique, en s'appuyant sur des données contextualisées issues du terrain.

Concernant les personnes enseignantes, les résultats soulignent l'importance d'une gestion de classe claire, constante et cohérente afin de diminuer le stress scolaire. En effet, une gestion de classe comportant un niveau élevé de soutien et de structure pourrait réduire le stress des élèves par rapport à l'école et leur avenir (Wong et al., 2021). Les participants font aussi ressortir l'importance des relations enseignant-élève comme levier d'action pour diminuer le stress scolaire. Lorsque celles-ci sont soutenantes, positives et sécurisantes, elles peuvent agir comme un facteur de protection majeur face au stress scolaire (Haugan et al., 2021). Les élèves percevant leurs relations soutenantes ressentiraient d'ailleurs moins de stress (Hoferichter et al., 2022). Non

seulement ils bénéficient de ce type d'interactions positives, mais ils seraient aussi plus rassurés par rapport à leur réussite scolaire (Banks et Smyth, 2015). De plus, en cohérence avec les résultats, l'organisation physique de la classe (p. ex. classes flexibles) est également identifiée comme contribuant à un climat moins stressant, favorisant la proximité et le bien-être relationnel (Bluteau et al., 2022). Dans cette optique, un aménagement favorisant la proximité pourrait être une action pertinente pour réduire le stress scolaire étant donné que l'aménagement de l'environnement physique pourrait apaiser les élèves (Beaudoin et al., 2023).

Un consensus se dégage parmi les participants quant à la pertinence de la différenciation pédagogique des contenus présentés, des processus d'apprentissages et des productions escomptées comme moyen de réduire le stress scolaire. L'étude de Nakas (2024) souligne d'ailleurs que les choix pédagogiques de l'enseignant influencent directement le climat de classe et le niveau de stress des élèves. À ce sujet, les résultats obtenus concernant les productions escomptées (p. ex. fournir un échéancier et établir des critères et des attentes clairs) sont cohérents avec l'étude de Pelletier et al. (2022) suggérant que l'établissement d'un environnement prévisible et sécurisant à l'aide d'une communication claire des attentes et des consignes favoriserait la perception de contrôle chez les élèves. Le développement des connaissances des enseignants en pédagogie différenciée et la réflexion sur leurs pratiques d'enseignement contribueraient donc à une diminution du stress chez les élèves (Granger et al., 2013). De plus, les participants soulignent que de varier les méthodes d'enseignement pourrait être une action intéressante pour diminuer le stress scolaire, car lorsque les élèves se sentent engagés et stimulés dans une tâche, celle-ci est susceptible d'être un défi gérable plutôt qu'une source de stress (Liu et Lin, 2025). En effet, diversifier les méthodes, notamment par de l'apprentissage coopératif et collaboratif, contribuerait à réduire le stress global des élèves et à améliorer les relations entre pairs (Van Ryzin et Roseth, 2021). Dans cette optique, considérant que les évaluations représentent une source de stress importante pour les élèves du secondaire (Banks et Smyth, 2015), il pourrait être pertinent que le personnel enseignant varie et favorise les pratiques qui valorisent la maîtrise des apprentissages (p. ex. les évaluations formatives). Celles-ci sont reconnues pour diminuer le stress ressenti par les élèves (Nakas, 2024) et pour atténuer la

pression comparative entre les élèves souvent associée aux évaluations sommatives (Moyne et al., 2018). De plus, favoriser l'enseignement de l'autonomie des élèves (p. ex. enseigner des méthodes de travail) pourrait être une action pertinente pour diminuer le stress scolaire, car cette approche renforcerait l'estime de soi des élèves pouvant ainsi réduire leur stress lié à l'apprentissage (Bester, 2019). Enfin, les enseignants peuvent agir de manière préventive en abordant les sources de stress et des techniques de gestion du stress avec les élèves en classe (Bonnesen et al., 2020 ; Zhou et al., 2023). Le développement de l'autorégulation émotionnelle des élèves pourrait donc être une piste d'action intéressante, puisque les adolescents capables de se réguler rapidement présentent une plus grande résistance au stress (Shamionov et al., 2021).

Les résultats soulignent aussi l'importance d'actions sur le plan de l'école, comme le climat et l'environnement social de l'école, pour diminuer le stress scolaire des adolescents. Par exemple, l'organisation d'activités sociales, comme des journées thématiques, émerge comme une action clé. Cela pourrait renforcer la qualité des interactions entre les pairs et le personnel scolaire, favorisant ainsi le sentiment d'appartenance et d'attachement à l'école. Ce constat rejoint la littérature : le sentiment d'attachement est un facteur protecteur qui influence positivement la façon dont les élèves perçoivent et gèrent leurs stressés scolaires et sociaux (Ihtiyaroglu et Ates, 2018), favorisant ainsi la perception de l'école comme un lieu de ressource plutôt que comme une source exclusive d'exigences. Sur le plan matériel, l'aménagement d'espaces calmes accessibles aux élèves pourrait être une action intéressante pour diminuer le stress scolaire, car ces lieux leur offriraient un espace pour se recentrer et peuvent favoriser leur bien-être et leur autorégulation (DeWitt, 2020). Les résultats de l'étude font également ressortir la pertinence de s'assurer que les élèves connaissent les ressources disponibles pour diminuer leur stress scolaire (p. ex. psychoéducateurs, intervenants, services de santé mentale) et puissent y accéder facilement. Effectivement, présenter les ressources et le personnel scolaire aux élèves pourrait renforcer le sentiment de soutien et d'appartenance chez les élèves, atténuant ainsi la source de stress scolaire liée aux transitions (Van Rens et al., 2018). Ce constat est congruent avec l'étude de Zhou et al. (2023) qui suggère que la connaissance des ressources en santé mentale à la disposition des élèves pourrait diminuer leur stress. Enfin, les programmes liés au

stress en milieu scolaire pourraient être une autre action pertinente pour diminuer le stress scolaire, car ils peuvent atténuer le niveau de stress des élèves et améliorer leur santé mentale et leur bien-être (Kaczmarek et Trambacz-Oleszak, 2021). Cette opinion est en accord avec une étude d'Högberg (2021), qui suggère que le stress scolaire n'est pas isolé, mais est plutôt contagieux, se propageant entre élèves, enseignants et parents. Donc, comme les programmes de soutien peuvent toucher plusieurs élèves, ces derniers pourraient être intéressants pour diminuer le stress scolaire.

Les résultats mettent en lumière trois actions clés pour l'organisation scolaire afin de réduire le stress scolaire des élèves : assurer la stabilité de l'équipe-école, favoriser la collaboration interne (entre le personnel scolaire), et encourager la collaboration externe (avec la discipline/programmes spécifiques). L'ensemble des résultats suggère que l'organisation de la structure scolaire pour diminuer le stress scolaire repose sur des relations professionnelles solides et stables, permettant une communication fluide et une flexibilité mutuelle entre tous les acteurs qui influencent la charge de travail de l'élève. Cette importance accordée à la concertation trouve un écho dans la littérature. En effet, l'étude de Langlois-Pelletier et al. (2020) sur l'anxiété de performance en Sport-études confirme qu'une coordination efficace entre enseignants et entraîneurs, à propos des horaires et des exigences, contribuerait à diminuer la pression ressentie par ces élèves. Elle met en évidence que l'effort de coordination doit s'étendre au-delà de la structure scolaire interne pour englober les partenaires externes qui influencent directement la charge de travail des élèves. De plus, comme le suggèrent Gravel et al (2019), l'intégration de périodes dédiées à la concertation au sein de l'organisation scolaire est un facteur clé pour garantir un meilleur arrimage des pratiques, appuyant ainsi le rôle intéressant de favoriser la collaboration entre le personnel scolaire afin de diminuer le stress scolaire.

En prenant en compte le phénomène de la résonance du stress (Engert et al., 2018), où un élève peut déclencher une réaction de stress par empathie en percevant le stress d'une autre personne (p. ex. parent et enseignant) et que le stress scolaire peut avoir des effets et interagir avec l'ensemble de la communauté éducative et les parents (Prokofieva et Herold, 2020), il est

important de considérer la sphère familiale. En effet, un consensus se dégage parmi les participants quant à l'importance de favoriser la communication et la collaboration entre les familles et le personnel scolaire afin de réduire le stress scolaire des adolescents. Ceci est cohérent avec la littérature qui indique qu'une relation positive entre les parents et les enseignants favorise un climat bienveillant (Ihtiyaroglu et Ates, 2018) et facilite la réussite éducative des élèves (Van Rens et al., 2018). Les résultats suggèrent que des ateliers de sensibilisation sur le stress scolaire pour les parents pourraient atténuer le stress scolaire, car un soutien parental approprié agirait comme facteur de protection important contre les effets du stress vécu par les adolescents (Hoferichter et al., 2024). Dans cette optique, la tenue d'ateliers de sensibilisation destinés aux parents apparaît pertinente afin de les outiller en amont et de prévenir les tensions liées au stress scolaire (Therriault et al., 2022).

Par ailleurs, les résultats soulignent l'importance de soutenir le sentiment de compétence des personnes enseignantes comme un levier central pour réduire le stress scolaire des élèves. À cet effet, d'autres études font ressortir qu'un accompagnement à la fois pédagogique et émotionnel favoriserait le bien-être des enseignants, tout en contribuant à instaurer un climat d'apprentissage positif et sécurisant pour les élèves (Desmarais et al., 2022). De plus, la formation et la sensibilisation du personnel scolaire au pouvoir du discours émergent comme une action pertinente pour réduire le stress scolaire. En effet, l'utilisation d'un langage positif et encourageant favorise généralement un climat de confiance et d'apaisement, tandis qu'un discours alarmiste ou menaçant accentue le stress (Lupien, 2020). Le coenseignement représente également un levier intéressant pour réduire le stress scolaire, car il renforce le sentiment de compétence du personnel, il améliore la précision des interventions (Granger et al., 2013) et il permet une plus grande flexibilité pédagogique (Chatigny, 2020).

### **Implications pour la pratique en psychoéducation**

Les résultats de cette étude offrent des pistes concrètes pour la pratique des psychoéducateurs en milieu scolaire en matière de prévention et de réduction du stress scolaire

chez les adolescents, en particulier en ce qui concerne l'exercice du rôle-conseil, mais également en ce qui a trait à l'intervention directe auprès des élèves.

En milieu scolaire, le psychoéducateur peut exercer un rôle-conseil auprès du personnel scolaire (en particulier les enseignants) ou auprès de l'organisation (OPPQ, 2025). En effet, le stress scolaire implique différents acteurs comme les pairs, le personnel scolaire et la famille (Stromájer et al., 2023). Le psychoéducateur peut donc, par sa compréhension du développement et de l'adaptation, occuper un rôle de personne pivot dans cette dynamique entre les différents acteurs afin d'assurer la cohérence des interventions (OPPQ, 2025; Massé et al., 2021). De plus, les résultats font ressortir la pertinence de soutenir le sentiment de compétence du personnel enseignant dans l'adoption de pratiques universelles favorisant un climat d'apprentissage sécurisant, telles qu'une gestion de classe bienveillante et un discours positif et prévisible. De ce fait, le psychoéducateur peut soutenir le personnel enseignant dans la mise en place de meilleures stratégies concernant sa gestion de classe (OPPQ, 2025). Considérant que les résultats font ressortir la pertinence des programmes de soutien liés au stress, le psychoéducateur pourrait également participer et agir en tant qu'intervenant pivot dans l'implantation de ces derniers (OPPQ, 2025; Massé et al., 2021).

Sur le plan de l'intervention directe, le modèle d'analyse psychodéveloppemental de l'adaptation de Cummings, Davies et Campbell (2000) s'aligne avec l'intervention directe en psychoéducation, car il met l'accent sur la perception individuelle et l'interaction entre l'élève et son environnement, ce qui est le cœur de l'approche psychoéducative (OPPQ, 2022). Dans cette optique, afin de réduire le stress scolaire, le psychoéducateur peut contribuer à rétablir l'équilibre entre les capacités personnelles de l'élève et les exigences de son environnement (OPPQ, 2025). Par exemple, offrir des ateliers en prévention visant la gestion du stress pourrait être une action pertinente comme les résultats l'indiquent. À ce sujet, des ateliers individuels ou de groupe peuvent cibler le développement du sentiment d'autoefficacité, qui est associé à une diminution de la détresse psychologique, du stress et de l'anxiété liée aux examens (Dumont, 2018b). Ainsi, la mise en place d'interventions visant à renforcer les compétences d'adaptation et de régulation

émotionnelle représente une approche intéressante. Ces interventions peuvent aider les adolescents à reconnaître les situations stressantes et à y faire face de manière constructive, contribuant ainsi à la prévention des enjeux de santé mentale et à la promotion du bien-être (DeWitt, 2020; Van Loon et al., 2023). Les résultats rappellent l'importance d'une prévention proactive, de la mobilisation collective et d'une responsabilité partagée pour soutenir la santé mentale et la réussite éducative des adolescents, en plaçant le bien-être et la bienveillance au cœur de l'intervention. En définitive, les résultats de cette recherche incitent les acteurs du milieu scolaire à adopter une vision globale intégrant à la fois l'élève, mais également ses milieux de vie et les interactions entre les acteurs. Les résultats soulignent aussi la pertinence d'un modèle multiniveau des interventions, faisant des interventions universelles le point de départ des interventions. En somme, la prévention du stress scolaire doit être envisagée comme une responsabilité collective au sein de la communauté éducative.

### **Les limites et pistes de recherche futures**

La principale limite réside dans la nature subjective des données. Les résultats reposent entièrement sur les points de vue, les expériences et l'expertise auto-déclarée des participants. Cette approche qualitative, bien que riche, peut être biaisée par l'expérience personnelle des professionnels (p. ex. une forte motivation ou une vision idéalisée de leur pratique), ce qui influence les pratiques jugées efficaces. De plus, l'étude explore les actions proposées et perçues intéressantes, mais elle ne mesure pas leur efficacité réelle pour diminuer concrètement le stress scolaire des élèves. Aucun lien direct ne peut être établi entre la mise en œuvre de ces leviers et une réduction objective du stress. Des recherches futures pourraient donc analyser l'implantation concrète et l'efficacité des leviers d'actions proposés par l'étude et quantifier leur impact sur le niveau de stress, le bien-être émotionnel et l'adaptation des élèves. Le choix d'un échantillonnage de convenance et intentionnel limite la représentativité et la généralisation des résultats. Les participants, issus de neuf écoles et de certains programmes, ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble du personnel scolaire du Québec. Il serait pertinent de comparer les actions proposées en fonction de différents contextes scolaires (rural vs urbain, différents types

de programmes) et systèmes éducatifs afin de valider la pertinence universelle des leviers identifiés.

### **Conclusion**

Pour conclure, l'étude met en lumière que les interventions pour réduire le stress scolaire chez les adolescents ne se limitent pas à une intervention directe auprès des élèves pour améliorer leurs compétences de gestion du stress, mais s'inscrivent dans un système relationnel et organisationnel complexe. Les résultats soutiennent que l'intervention sur le stress scolaire est multidimensionnelle et qu'elle nécessite une approche globale, impliquant la classe, l'école, les familles et l'ensemble de la communauté éducative. En effet, que les leviers d'action universels identifiés concernent la gestion de classe, le discours des enseignants, la différenciation pédagogique, le coenseignement ou la collaboration école-famille, ils participent collectivement à la création d'un climat scolaire positif et sécurisant. Ce mémoire apporte une contribution significative à la fois à la recherche et à la pratique en proposant des actions concrètes, applicables et transférables aux milieux scolaires, en particulier dans le contexte québécois.

## Références générales

- American Psychiatric Association. (2023). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : DSM-5-TR* (5<sup>e</sup> éd., révision du texte ; trad. par M.-A. Crocq, A. E. Boehrer, et J.-D. Guelfi). Elsevier Masson.
- American Psychological Association. (2013). *Stress in America™: Are teens adopting adults' stress habits?* <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf>
- Anniko, M. K., Boersma, K. et Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation of early- to mid-adolescence. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>
- Banks, J. et Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598-616. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Laforme, C. (2023). Étude exploratoire sur l'expérience scolaire en classe flexible: le point de vue des jeunes de la formation générale des adultes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(3), 158-178. <https://doi.org/10.7202/1111949ar>
- Bester, G. (2019). Stress experienced by adolescents in school: The importance of personality and interpersonal relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 31(1), 25-37. <https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1580586>
- Bienertova-Vasku, J., Lenart, P. et Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: Neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays*, 42(7), 1900238. <https://doi.org/10.1002/bies.201900238>
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. et Fuchs, D. (2018). Response-to-Intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique « Didactique et pédagogie en aménagement flexible ». *Didactique*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.37571/2022.0101>
- Bonnesen, C. T., Jensen, M. P., Madsen, K. R., Toftager, M., Rosing, J. A. et Krølner, R. F. (2020). Implementation of initiatives to prevent student stress: Process evaluation findings from the healthy high school study. *Health Education Research*, 35(3), 195-215. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa003>

- Branson, V., Palmer, E., Dry, M. J. et Turnbull, D. (2019). A holistic understanding of the effect of stress on adolescent well-being: A conditional process analysis. *Stress and Health*, 35(5), 626-641. <https://doi.org/10.1002/smi.2896>
- Cale, L., Harris, J. et Hooper, O. (2020). Get(ting) to the start line – the evaluation of an innovative intervention to address adolescents' school-related stress and anxiety. *European Physical Education Review*, 26(3), 642-663. <https://doi.org/10.1177/1356336X2090248>
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires. (2020). *Hors-Piste secondaire*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/horspiste/programme-secondaire>
- Chatigny, É. (2020). Nomination de l'enseignant-ressource : l'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 117-130. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1032>
- Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O. et Pajnkihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2023-2045. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A. et McCarthy, M. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0508-RF-evaluer-compte-vraiment-REBE-16-18.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Cummings, E. M., Davies, P. T. et Campbell, S.B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research and clinical implications*. Guilford Press.
- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2), 73-95. <https://doi.org/10.7202/1097039ar>

- DeWitt, W. P. (2020). *Teen stress and the high school experience: Fostering the adaptive abilities to survive and advance* [thèse de doctorat, University of Arkansas, Fayetteville, États-Unis]. <https://scholarworks.uark.edu/etd/3581>
- Duchesneau, M.-A. (2018). *Sport et développement: les effets de la participation au programme Sport-études sur le développement des élèves-athlètes* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19720.67842>
- Dumont, M. (2018a). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et E. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (2<sup>e</sup> éd. p. 241-260). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6>
- Dumont, M. (2018b). L'anxiété aux évaluations des adolescents. Dans N. Rousseau et E. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (2<sup>e</sup> éd. p. 263-279). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. et Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Engert, V., Ragsdale, A. M. et Singer, T. (2018). Cortisol stress resonance in the laboratory is associated with inter-couple diurnal cortisol covariation in daily life. *Hormones and Behavior*, 98, 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2017.12.018>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Mateu-Martínez, O., Urbán, D. J. A. et Inglés, C. J. (2024). Reliability and validity evidence of the School Anxiety Inventory scores in a sample of Spanish children: A new self-report. *Psychology in the Schools*, 61(2), 686-705. <https://doi.org/10.1002/pits.23077>
- García-Ros, R., Pérez-González, F. et Tomás, J. M. (2018). Development and validation of the questionnaire of academic stress in secondary education: Structure, reliability and

nomological validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 2023. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>

González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A. M. et García-Fernández, J. M. (2019). Identifying risk profiles of school refusal behavior: Differences in social anxiety and family functioning among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3731. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>

Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>

Haugan, J. A., Frostad, P. et Mjaavatn, P.-E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1125-1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>

Hellström, L., Sjöman, M. et Enskär, K. (2024). Conceptualizing adolescents' everyday stressors to underscore areas for support. *Frontiers in Education*, 9, 1370791. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1370791>

Hoferichter, F., Lohilahti, J., Hufenbach, M., Grabe, H. J., Hageman, G. et Raufelder, D. (2024). Support from parents, teachers, and peers and the moderation of subjective and objective stress of secondary school students. *Scientific Reports*, 14(1), 1161. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-51802-4>

Hoferichter, F., Kulakow, S. et Raufelder, D. (2022). How teacher and classmate support relate to students' stress and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, 992497. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992497>

Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>

Husabo, E., Haugland, B. S. M., Wergeland, G. J. et Maeland, S. (2020). Providers' experiences with delivering school-based targeted prevention for adolescents with anxiety symptoms: A qualitative study. *School Mental Health*, 12(4), 757-770. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09382-x>

Ihtiyaroglu, N. et Ates, Ö. T. (2018). Analyzing the relationship between the students' stress-coping styles and school attachment. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 371-379. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.371.379>

- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K. et Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(6), 1836-1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z. et Rákósy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology*, 106, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
- Kaczmarek, M. et Trambacz-Oleszak, S. (2021). School-related stressors and the intensity of perceived stress experienced by adolescents in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11791. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211791>
- Kaur, H. et Chawla, A. (2018). A study of academic anxiety and school adjustment among adolescents. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 9(2), 1-5. <https://doi.org/10.29120/IJPSW.2018.v9.i2.118>
- Khan, A., Lee, E.Y. et Horwood, S. (2022). Adolescent screentime: Associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181(6), 2273-2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>
- Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 237-257. <https://doi.org/10.7202/1073995ar>
- Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2021). Microsystemic study of the factors influencing the performance anxiety of student athletes. *Revue phénEPS / PHENex Journal*, 12(2), 1-25.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (2<sup>e</sup> éd. p. 221-240). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.20>
- Lekambe, R. B., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N. et Ilic, D. (2025). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(2), 271-289. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02135-6>

- Letarte, M.-J. et Lapalme, M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation* (p. 21-43). Béliveau Éditeur.
- Liu, X. et Lin, M. (2025). An empirical study on flow experience regulation in reducing English listening anxiety among high school students. *Frontiers in Education*, 10 (16), 1618239. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1618239>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. et Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European Region and North America: An analysis of time trends (2002-2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59-S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- Lupien, S. J. (2009). Brains under stress. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(1), 4-5. <https://doi.org/10.1177/070674370905400103>
- Lupien, S. J., Juster, R.-P., Raymond, C. et Marin, M.-F. (2018). The effects of chronic stress on the human brain: From neurotoxicity, to vulnerability, to opportunity. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 91-105. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.02.001>
- Martineau-Crête, I., Massé, L. et Verret, C. (Soumis, mars 2026). Un portrait québécois du stress scolaire des élèves du secondaire selon le programme fréquenté. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., Baudry, C. et Verret, C. (2021). Quel rôle pourrait jouer les psychoéducateurs pour favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves doués à l'école ? *La pratique en mouvement*, (22), 26-30.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés Saura, C. J., Trianes Torres, M. V. et García Fernández, 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. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1467>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P. et Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence: quelles relations? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135-153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire, L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative, Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *La différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.  
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2025). *Orientation scolaire et professionnelle des élèves du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/services-educatifs-complementaires/orientation-scolaire-professionnelle#c306292>

Moksnes, U., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. et Haugan, G. (2014). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research*, 125 (1), 339–357.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>

Moustaka, E., Bacopoulou, F., Manousou, K., Kanaka-Gantenbein, C., Chrousos, G. P. et Darviri, C. (2023). Educational stress among Greek adolescents: Associations between individual, study and school-related factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4692. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064692>

Moyne, A., Barthod-Malat, Y. et Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>

Nadeau, M.-F. et Massé, L. (2024). Soutenir le développement et les apprentissages de tous les élèves : les orientations du cadre de référence multiniveau. Dans G. Magerotte, C. Beaurain et J. Leber (dir.), *Vers une école inclusive : stratégies d'enseignement dans une école inclusive* (p. 107-123). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.mager.2024.01.0107>

Nakas, R. (2024). Pratiques enseignantes et ressentis de stress chez les élèves. Exemple dans cinq disciplines scolaires dans le second degré français. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1), 1115500. <https://doi.org/10.7202/1115500ar>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2017) *La contribution du psychoéducateur à la mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention (RAI)*.

[https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF\\_2018\\_Cadre-de-reference-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-reference-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf)

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025). *Le cadre de la psychoéducation en milieu scolaire*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation: Lignes directrices*. [https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Lignes-directrices-evaluation-psychoeducative\\_final.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Lignes-directrices-evaluation-psychoeducative_final.pdf)

Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE). (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OCDE Éditions. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Pelletier, C., Gaudreau, N. et Frenette, É. (2022). Portrait des pratiques enseignantes qui soutiennent le sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études au collégial selon les perceptions étudiantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 59-86. <https://doi.org/10.7202/1098345ar>

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>

Prokofieva, V. et Herold, J.-F. (2020). Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage. Dans M. C. et M. Impedovo (dir.), *Le processus d'enseignement-apprentissage* (p. 137-153). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.chato.2020.01.0137>

Rew, L., Johnson, K. et Young, C. (2014). A systematic review of interventions to reduce stress in adolescence. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(11), 851-863. <https://doi.org/10.3109/01612840.2014.924044>

Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Lippencott.

Scheiner, C., Daunke, A., Seidel, A., Mittermeier, S., Romanos, M., Kölch, M. et Buerger, A. (2023). LessStress - how to reduce stress in school: Evaluation of a universal stress prevention in schools: Study protocol of a cluster-randomised controlled trial. *Trials*, 24(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06970-x>

Schramek, T. E. (2008, septembre). Vos enfants se font-ils du CINÉ avec la rentrée ? *Mammoth Magazine*, no 5, 1-3. <https://stresshumain.ca/item/mammoth-magazine-numero-5-automne-2008/>

- Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V., Sozonnik, A. V. et Grinina, E. S. (2021). The role of junior adolescents' school well-being/ill-being characteristics in school anxiety variations. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 878-893. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030065>
- Souza-Talarico, J. N., Wan, N., Santos, S., Fialho, P. P. A., Chaves, E. C., Caramelli, P., Bianchi, E. F., Santos, A. T. et Lupien, S. J. (2016). Cross-country discrepancies on public understanding of stress concepts: Evidence for stress-management psychoeducational programs. *BMC Psychiatry*, 16(1), 181. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0886-6>
- Soucisse, M. M. et Heins, M.-P. (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et l'adolescence : état des connaissances cliniques et scientifiques. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 43-73. <https://doi.org/10.7202/1084579ar>
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Stromájer, G. P., Csima, M., Iváncsik, R., Varga, B., Takács, K. et Stromájer-Rácz, T. (2023). Stress and anxiety among high school adolescents: Correlations between physiological and psychological indicators in a longitudinal follow-up study. *Children*, 10(9), 1548. <https://doi.org/10.3390/children10091548>
- Tekin, I. et Aydın, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(185-186), 43–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263-287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Tomlinson, C. A. (2018). Differentiated instruction. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (p. 279-292). Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2023). Teach up for equity and excellence. *Educational Leadership*, 80(8), 28–34.
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2020). Le cadre légal et organisationnel de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3<sup>e</sup> éd., p. 79-99). Chenelière Éducation.

- Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2023). The effectiveness of school-based skills-training programs reducing performance or social anxiety: Two randomized controlled trials. *Child Youth Care Forum*, 52(6), 1323-1347. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09736-x>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school: (How) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Van Ryzin, M. J. et Roseth, C. J. (2021). The cascading effects of reducing student stress: Cooperative learning as a means to reduce emotional problems and promote academic engagement. *Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700-724. <https://doi.org/10.1177/0272431620950474>
- Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Bergeron, G. (2024). Les dispositifs de différenciation pédagogique pour enrichir l'expérience éducative des élèves doués. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 1 Soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre* (p. 95-122). Chenelière Éducation.
- Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Asscher, J. J. et Westenberg, P. M. (2024). Self-reported stressors in early adolescence: The role of educational track and ethnic background. *The Journal of Early Adolescence*, 44(4), 405-428. <https://doi.org/10.1177/02724316231182297>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D. et Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21, 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Zhou, X., Bambling, M., Bai, X. et Edirippulige, S. (2023). Chinese school adolescents' stress experience and coping strategies: A qualitative study. *BMC Psychology*, 11(1), 91. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01137-y>

## **Appendice A**

Canevas d'entrevue semi-structuré

## Canevas d'entretien avec le personnel scolaire

Code du participant : \_\_\_\_\_

Date de la rencontre : \_\_\_\_\_

Programme éducatif fréquenté par les élèves : \_\_\_\_\_

### Avant l'entrevue

- S'assurer d'avoir les formulaires de consentement signés.
- S'assurer d'avoir une copie du canevas d'entretien en main.
- S'assurer du démarrage de l'enregistrement (QuickTime Player et dictaphone).

### Mot d'introduction

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche qui porte sur le stress scolaire. L'entrevue d'aujourd'hui vise à mieux comprendre les facteurs scolaires qui peuvent influencer positivement ou négativement le stress scolaire vécu par les élèves. Le stress scolaire constitue une réaction face à une menace perçue qui est liée à l'école. Cela peut amener des symptômes physiques (p. ex. palpitations), des comportements (p. ex. éviter une situation), des pensées (p. ex. pensées exagérées) ou encore des émotions (p. ex. peur). L'entrevue va durer entre 45 et 60 minutes. Si vous avez besoin d'une pause, vous n'avez qu'à me le dire pendant l'entrevue. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si vous n'êtes pas à l'aise de répondre à certaines questions, je passerai à la suivante et vous n'aurez pas à y répondre. L'entrevue est enregistrée afin que nous puissions bien nous rappeler ce que vous avez dit. Tout ce que vous direz restera confidentiel, c'est-à-dire que ce sont seulement les membres de l'équipe de recherche qui y auront accès. Rien ne sera communiqué aux élèves, à leurs parents ou à d'autres personnes de l'école (p. ex., psychologue, TES, etc.). Les membres du personnel auront toutefois accès aux résultats globaux du projet de recherche, tout comme vous, les parents et les élèves. Pendant la discussion, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans nos banques de données et lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Je vous rappelle aussi que l'entrevue est volontaire et que vous

êtes libres d'y mettre fin si vous ne souhaitez pas continuer. Avez-vous des questions avant que nous commençons ?

Intention	Question
<p><b>*Si le membre du personnel scolaire aborde uniquement les facteurs augmentant le stress scolaire, le relancer sur les facteurs diminuant le stress scolaire et vice-versa. *Si le membre du personnel scolaire n'a pas d'idées spécifiquement pour les élèves du programme ciblé, lui demander s'il a des idées pour les élèves du secondaire de manière globale.</b></p>	
<p><b>1. Perception globale du stress scolaire et des facteurs scolaires</b></p>	
<p>Cerner les perceptions du personnel scolaire sur le stress scolaire et les facteurs liés à l'école.</p>	<p>1.1 Qu'est-ce qui à l'école <b>diminue ou augmente</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p>
<p><b>2. Facteurs liés au niveau de stress scolaire/Facteurs liés aux pratiques enseignantes et aux relations avec les enseignants</b></p>	
<p>Approfondir les facteurs liés au niveau de stress scolaire (surcharge scolaire, interaction avec les autres élèves, pression des enseignants, pression des parents, perspective)</p> <p>Approfondir les facteurs liés aux pratiques enseignantes et</p>	<p>2.1 Comment la <b>charge de travail scolaire</b> <b>diminue ou augmente</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> (p. ex. évaluations, travaux, devoirs, horaire) ?</p> <p>2.1.1 Qu'est-ce qui pourrait être fait concernant <b>la charge de travail scolaire</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>2.2 Comment les <b>interactions avec les autres élèves</b> <b>diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>2.2.1 Qu'est-ce qui pourrait être fait concernant <b>les autres élèves</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>2.3 Comment les <b>enseignant(e)s</b> <b>diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> (p. ex. pratiques de leurs enseignant(e)s, relations avec leurs enseignant(e)s) ?</p>

<p>aux relations avec les enseignants en lien avec le stress scolaire.</p>	<p>2.3.1 Qu'est-ce que <b>les enseignant(e)s pourraient faire</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>2.4 Comment la <b>famille diminue ou augmente</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b>? (*Si pas parlé des parents/tuteurs : « Et les parents/tuteurs, comment ils <b>diminuent ou augmentent</b> leur stress scolaire ? »). Même chose pour fratrie : « Et la fratrie, c'est-à-dire frères/soeurs, comment elle <b>diminue ou augmente</b> leur stress scolaire ? »</p> <p>2.4.1 Qu'est-ce que la <b>famille pourrait faire</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>2.5 Comment les <b>choix en lien avec leur parcours scolaire diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> (p. ex. mathématiques et sciences, orientation scolaire/professionnelle) ?</p> <p>2.5.1 Qu'est-ce qui pourrait être fait concernant <b>les choix en lien avec leur parcours scolaire</b> pour diminuer le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p>
<p><b>3 Facteurs liés à l'expérience à l'école/Facteurs spécifiques à Sport-études/ Facteurs liés au soutien ou services offerts à l'école/Facteurs liés au facteurs financiers</b></p>	
<p>Approfondir les facteurs liés à l'expérience à l'école en lien avec le stress scolaire.</p> <p>Déterminer les facteurs liés au programme d'études Sport-études qui peuvent influencer le stress scolaire</p>	<p>3.1 Comment le <b>programme éducatif fréquenté diminue ou augmente</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>3.1.1 <b>Uniquement pour Sport-études.</b></p> <p>3.1.1.1 Comment <b>les entraîneurs diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>3.1.1.2 Comment <b>les coéquipiers** diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>3.1.1.3 Comment les <b>interactions entre le milieu sportif et son école diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b>? Par exemple : coordonner les examens en fonction des tournois.</p>

<p><b>*Ces questions s'adressent uniquement aux élèves de Sport-études.</b></p> <p><b>**Il n'y a pas nécessairement d'équipe pour tous.</b></p> <p>Approfondir les facteurs liés au soutien ou services offerts à l'école en lien avec le stress scolaire.</p> <p>Approfondir les facteurs liés aux problèmes financiers en lien avec le stress scolaire</p>	<p>3.1.1.4 Comment les <b>coûts associés au programme ou aux études</b> <b>diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b>?</p> <p>3.1.2 Qu'est-ce qui <b>pourrait être fait dans le programme</b> pour diminuer le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b>?</p> <p>3.2 Comment l'<b>école fréquentée</b> <b>diminue ou augmente</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>3.2.1 Qu'est-ce que l'<b>école pourrait faire</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>3.2.2 Comment <b>le personnel scolaire ou les services de l'école (p. ex. psychoéducation, orthopédagogie, psychologie, etc.)</b> <b>diminuent ou augmentent</b> leur stress scolaire ?</p> <p>3.2.3 Qu'est-ce que <b>le personnel scolaire ou les services offerts à l'école pourraient faire</b> pour diminuer leur stress scolaire ?</p> <p>3.2.4 Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que les élèves du programme <b>X utilisent les services</b> s'il en ressent le besoin, que ce soit sur le plan scolaire ou personnel ?</p>
<p><b>4 Le résumé</b></p>	
<p>Vérifier que tous les facteurs scolaires pouvant influencer le stress scolaire sont abordés, faire ressortir les principaux.</p>	<p>4.1 Selon vous, existe-t-il <b>d'autres facteurs scolaires</b> qui <b>diminuent ou augmentent</b> le stress scolaire des élèves du programme <b>X</b> ?</p> <p>4.2 Selon vous, quel <b>facteur scolaire diminue le plus leur stress scolaire</b> ?</p> <p>4.3 Selon vous, quel <b>facteur scolaire augmente le plus leur stress scolaire</b> ?</p>
<p><b>5 La clôture de l'entretien</b></p>	

Remercier, donner possibilité d'ajouter des informations	5.1 C'est ici que se termine notre entretien, est-ce que vous souhaitez <b>ajouter autre chose</b> , apporter une précision ?
Vérifier la confiance vis-à-vis la qualité de l'entretien.	5.2 Est-ce que vous trouvez que <b>l'entrevue reflète votre opinion par rapport au stress scolaire des élèves du programme X</b> et les différents facteurs liés à l'école qui peuvent l'influencer ?
Rappeler les procédures de confidentialité.	Je vous <b>remercie de votre collaboration</b> à ce projet de recherche. Je vous rappelle que tout ce que vous m'avez dit va rester <b>confidentiel</b> .