

Université de Montréal

*Performer...sans anxiété*

Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire

Par

Marie-Léa Cocullo

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'intervention présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.) en psychoéducation (Psed.)

Août 2014

©, Marie-Léa Cocullo, 2014







## Remerciements

Selon un fameux proverbe africain, il faut un village pour élever un enfant, et bien selon mon expérience des deux dernières années, il faut beaucoup de soutien pour entreprendre et terminer une maîtrise. S'il est possible de lire ce rapport d'intervention aujourd'hui, c'est que bien des personnes ont contribué, à leur façon, à la réalisation de ce projet.

Dans un premier temps, je tiens à remercier tout le personnel de l'école secondaire Armand-Corbeil, qui m'a chaleureusement ouvert les portes de cette institution. Plus particulièrement, je tiens à remercier mes deux accompagnatrices de stage, Manon Cloutier et Brigitte De Champlain. Tout au long de l'année scolaire 2013-2014, ces psychoéducatrices m'ont aidée à mettre en place mon projet d'intervention au sein de l'école. Elles ont grandement contribué à bonifier le projet initialement conçu et à le rendre davantage pertinent pour les élèves ciblés. Hormis mes accompagnatrices, je tiens également à remercier deux enseignants dynamiques et accueillants, Maxime Coulombe-Godbout et Alexandra Pelletier. En dépit de toutes leurs tâches d'enseignant, ils ont généreusement accepté de collaborer au recrutement des élèves pour l'animation du programme *Performer...sans anxiété* et de s'impliquer par la suite dans la cueillette de données. Pour terminer, je ne pourrais passer sous silence la participation exceptionnelle des cinq élèves qui ont participé au programme. Leur ouverture d'esprit, leur sourire, leur désir de changement et leur engagement dans le projet ont contribué à rendre cette expérience mémorable, tant du point de vue clinique qu'académique.

Dans un deuxième temps, mon appartenance à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal m'a été d'une aide précieuse. Je tiens entre autres à remercier mes enseignants Stéphane Cantin et Sophie Parent pour leurs commentaires et leur support qui ont toujours contribué à améliorer ce projet, mais également Isabelle Archambault. Un merci tout spécial pour sa franchise et sa capacité à disperser mes inquiétudes. De plus, je ne peux penser à ces deux dernières années, sans penser à mes collègues qui m'ont accompagnée dans cette grande aventure qu'est la maîtrise. Danyka, Camille, Julie, Marie-Fred., Anne-Marie D. (les deux), Elsa, Laurence et Gabrielle merci pour votre réconfort, votre humour, votre passion et plus particulièrement pour votre amitié.

Pour terminer, je tiens à remercier ma famille et mes proches. Papa, maman, loulou, papy, Salvatore et Daniel merci pour votre écoute, vos encouragements, votre ouverture, mais surtout pour votre amour inconditionnel. Vous avez contribué à forger la personne que je suis aujourd'hui et qui sera, dans quelques mois, une psychoéducatrice.

## Sommaire

Ce rapport d'intervention présente la planification, l'implantation et l'évaluation d'un programme pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire : *Performer...sans anxiété*. Ce programme a été implanté dans une école secondaire québécoise. Le recrutement s'est effectué auprès des élèves de deuxième secondaire fréquentant le programme international. En fonction des résultats obtenus à un test de dépistage, cinq participantes ont été recrutées. Les objectifs proximaux du programme sont de réduire les distorsions cognitives et les réactions physiologiques liées à l'anxiété de performance, augmenter les connaissances des participants sur ce sujet et augmenter leur utilisation de techniques de relaxation. Le programme a également pour objectif distal d'augmenter la performance des participants. Deux effets collatéraux sont également mesurés, soit l'impact du programme sur l'estime de soi des participants, mais également sur leur type de but scolaire. Le programme comprend 10 séances animées en sous-groupe et deux séances individuelles.

Au niveau de la mise en œuvre du programme, trois composantes ont été évaluées soit la conformité, l'exposition et la qualité de la participation. Pour ce qui est de l'évaluation des effets, deux types de mesures ont été recueillis en fonction des objectifs. Des mesures prétest/post-test ont été recueillies afin de mesurer les connaissances des participantes sur l'anxiété de performance, de même que leur estime de soi et leur type de but scolaire. Quant à elles, les distorsions cognitives, les réactions physiologiques, l'utilisation de techniques de relaxation et la performance scolaire ont été mesurées de façon répétée. L'évaluation de la conformité du programme révèle que le pourcentage des éléments de contenu présentés tel que prévu lors des séances de groupe oscille entre 36% et 100%. Les raisons principales qui expliquent cette variabilité sont le manque de temps et le désir de partage des participantes. Quant à l'exposition, les participantes ont toutes été présentes à 100% des séances individuelles. Le taux de présence aux séances de groupe varie cependant entre 60% et 100%, selon les participantes. Concernant la participation des élèves, celle-ci s'est révélée élevée et de qualité considérant l'auto-évaluation des participantes, mais également les observations de l'animatrice. De plus, le taux de devoirs complétés varie entre 40% et 100%, selon les participantes. Pour ce qui est de l'évaluation des effets, seuls les objectifs concernant la réduction des distorsions cognitives et des réactions physiologiques ainsi que l'augmentation des connaissances sur l'anxiété de performance ont été réussis par l'ensemble des participantes. Il existe une variabilité entre les participantes concernant l'atteinte des autres objectifs et plusieurs raisons sont évoquées dans le rapport pour expliquer cette réalité. Ce rapport se termine d'ailleurs par une discussion qui permet de recenser les avantages et les limites du programme *Performer...sans anxiété* en plus de proposer des pistes de solutions lors d'une implantation future.

## Table des matières

Introduction.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Contexte théorique.....	2
Description de la problématique.....	2
Les troubles anxieux.....	2
Définition de l’anxiété de performance.....	3
Prévalence et comorbidité.....	3
Trajectoire développementale.....	4
Conséquences.....	6
Facteurs de risque et mécanismes de protection.....	7
Facteurs de risque individuels.....	8
Facteurs biologiques.....	8
Prédispositions génétiques.....	8
Développement prénatal et périnatal.....	8
Tempérament.....	8
Caractéristiques socio-cognitives.....	9
Attachement.....	9
Traits de personnalité.....	9
Sentiment d’auto-efficacité et perfectionnisme mésadapté.....	10
Types de but scolaire.....	10
Facteurs de risque familiaux.....	11
Pratiques parentales.....	11
Caractéristiques familiales et des parents.....	11
Facteurs environnementaux aggravants.....	12
Réseau social.....	12
Caractéristiques de l’environnement scolaire.....	12
Facteurs de protection individuels.....	13
Caractéristiques socio-cognitives.....	13
Attachement.....	13
Estime de soi et sentiment d’auto-efficacité.....	13
Types de but scolaire.....	14
Facteurs de protection familiaux.....	14
Pratiques parentales.....	14
Facteurs de protection environnementaux.....	14
Réseau social soutenant.....	14
Caractéristiques de l’environnement scolaire.....	15
Chaîne prédictive.....	16
Interventions déjà expérimentées.....	18
Portrait général.....	18
Choix des programmes.....	19
Tableaux synthèses des programmes d’intervention.....	20
Intervention proposée.....	33
Méthode.....	35
Description.....	35
Participants.....	35
But et objectifs.....	36
Animatrice.....	37
Programme et contenu.....	38

Volet de groupe.....	38
Volet individuel .....	38
Contexte spatial.....	40
Espace objectif.....	40
Espace subjectif .....	40
Contexte temporel et dosage de l'intervention .....	40
Temps objectif .....	40
Temps subjectif.....	41
Moyens de mise en relation .....	41
Stratégies de gestion des apprentissages.....	41
Stratégies de gestion des comportements .....	42
Stratégies de transfert et de généralisation.....	43
Code et procédures.....	43
Système de responsabilités .....	44
Système de reconnaissance .....	45
Évaluation de la mise en oeuvre .....	45
Évaluation des effets .....	48
Devis utilisé .....	47
Construits évalués .....	49
Évaluation de la mise en oeuvre .....	53
Analyse des composantes de l'implantation et comparaison entre le prévu et le vécu .....	53
Participants.....	53
Recrutement .....	53
Caractéristiques des participants et rétention.....	54
But et objectifs .....	61
Animatrice .....	62
Programme et contenu .....	62
Contexte spatial.....	64
Espace objectif.....	64
Espace subjectif .....	65
Contexte temporel.....	65
Temps objectif .....	65
Temps subjectif.....	66
Moyens de mise en relation .....	66
Stratégies de gestion des apprentissages.....	66
Stratégies de gestion des comportements .....	67
Stratégies de transfert et de généralisation.....	67
Code et procédures.....	67
Système de responsabilités .....	68
Système de reconnaissance .....	68
Devis d'évaluation .....	68
Implications eu égard de l'évaluation des effets.....	69
Évaluation de effets .....	70
Mesures répétées.....	70
Distorsions cognitives et réactions physiologiques : Objectifs proximaux 1 et 2 .....	70
Marie.....	71
Jessica .....	72
Andréa.....	73
Dania.....	74

Jannie .....	75
Utilisation de techniques de relaxation: Objectif proximal 3 .....	76
Marie .....	76
Jessica .....	76
Andréa.....	77
Dania.....	77
Jannie .....	77
Performance scolaire: Objectif distal 5.....	78
Marie.....	78
Jessica .....	79
Andréa.....	79
Dania.....	80
Jannie .....	80
Mesures prétest/post-test.....	82
Connaissances sur l'anxiété de performance: Objectif proximal 4 .....	82
Estime de soi: Effet collatéral 1 .....	82
Type de buts scolaire: Effet collatéral 2 .....	83
Marie.....	84
Jessica .....	84
Andréa.....	84
Dania.....	84
Jannie .....	84
Évaluation qualitative de l'objectif personnel .....	84
Marie.....	85
Jessica .....	85
Andréa.....	85
Dania.....	85
Jannie .....	85
Discussion.....	86
Jugement sur l'atteinte de objectifs .....	86
Liens entre le contexte théorique, les composantes de l'intervention et les résultats.....	87
Objectifs proximaux 1 et 2.....	87
Objectif proximal 3 .....	87
Objectif proximal 4 .....	88
Objectif distal 5.....	88
Effet collatéral 1.....	88
Effet collatéral 2.....	89
Liens entre les caractéristiques personnelles des participantes et l'atteinte des objectifs .....	90
Marie.....	90
Jessica .....	91
Andréa.....	91
Dania.....	92
Jannie .....	93
Avantages et limites de l'intervention .....	94
Avantages.....	94
Limites et recommandations .....	96
Conclusion .....	98
Références.....	99
Annexe I: Outils maison du programme <i>Déstresse et progresse</i> .....	104

Annexe II : Grille de cotation de la conformité du programme.....	106
Annexe III : Grilles de cotation de l'exposition au programme .....	107
Annexe IV : Grille de cotation des devoirs.....	108
Annexe V : Grilles de cotation de la participation.....	109
Annexe VI : Grille de cotation des résultats scolaires .....	111
Annexe VII : <i>The Test Anxiety Inventory</i> : Traduction maison utilisée lors du dépistage .....	112
Annexe VIII : <i>The Test Anxiety Inventory</i> : Traduction maison utilisée lors des mesures répétées.....	113
Annexe VIII : Grille de cotation des techniques de relaxation.....	114
Annexe X : <i>The Achievement Goal Questionnaire</i> : Traduction maison.....	116
Annexe XI : Questionnaire maison sur les connaissances de l'anxiété de performance.....	118

## Liste des tableaux et des figures

Tableau 1. Description du programme : L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress .....	20
Tableau 2. Évaluation du programme : <i>L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress</i> .....	21
Tableau 3. Description du programme : <i>FRIENDS for life</i> .....	22
Tableau 4. Évaluations du programme : <i>FRIENDS for life</i> .....	23
Tableau 5. Description du programme : <i>The Cool Teens CD-ROM</i> .....	25
Tableau 6. Évaluation du programme : <i>The Cool Teens CD-ROM</i> .....	26
Tableau 7. Description du programme : <i>The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program</i> .....	27
Tableau 8. Évaluations du programme: <i>The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program</i> .....	28
Tableau 9. Description du programme : <i>Déstresse et progresse</i> .....	29
Tableau 10. Évaluation du programme : <i>Déstresse et progresse</i> .....	30
Tableau 11. Description du programme : <i>Study without stress</i> .....	31
Tableau 12. Forces et limites des programmes sélectionnés .....	32
Tableau 13. But et objectifs du programme <i>Performer...sans anxiété</i> .....	36
Tableau 14. Contenu de chaque séance du volet de groupe .....	39
Tableau 15. Déroulement type de chaque séance de groupe .....	41
Tableau 16. Évaluation de la mise en oeuvre .....	47
Tableau 17. Évaluation des effets .....	50
Tableau 18. Jugement sur l'atteinte des objectifs pour chaque participante.....	86
Figure 1. Scores moyens de la qualité de participation des participantes au programme telle qu'auto-rapportée et évaluée par l'animatrice.....	60
Figure 2. Pourcentage des éléments de contenus présentés tels que prévus lors des séances de groupe..	63
Figure 3. Scores obtenus par Marie à l'échelle <i>Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques</i> du TAI en fonction des examens à travers le temps .....	71
Figure 4. Score global obtenu par Marie au TAI en fonction des examens à travers le temps .....	71
Figure 5. Scores obtenus par Jessica à l'échelle <i>Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques</i> du TAI en fonction des examens à travers le temps .....	72
Figure 6. Score global obtenu par Jessica au TAI en fonction des examens à travers le temps.....	72
Figure 7. Scores obtenus par Andréa à l'échelle <i>Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques</i> du TAI en fonction des examens à travers le temps .....	73
Figure 8. Score global obtenu par Andréa au TAI en fonction des examens à travers le temps .....	73
Figure 9. Scores obtenus par Dania à l'échelle <i>Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques</i> du TAI en fonction des examens à travers le temps .....	74
Figure 10. Score global obtenu par Dania au TAI en fonction des examens à travers le temps .....	74
Figure 11. Scores obtenus par Jannie à l'échelle <i>Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques</i> au TAI en fonction des examens à travers le temps_ .....	75
Figure 12. Score global obtenu par Jannie au TAI en fonction des examens à travers le temps.....	75
Figure 13. Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Marie en fonction du temps.....	76
Figure 14. Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Andréa en fonction du temps .....	77
Figure 15. Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Jannie en fonction du temps .....	77
Figure 16. Résultats obtenus par Marie aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps .....	78
Figure 17. Résultats obtenus par Jessica aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps .....	79

Figure 18. Résultats obtenus par Andréa aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps .....	80
Figure 19. Résultats obtenus par Dania aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps .....	80
Figure 20. Résultats obtenus par Jannie aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps .....	81
Figure 21. Pourcentage de bonnes réponses au questionnaire mesurant les connaissances sur l'anxiété de performance par participante aux prétest et post-test.....	82
Figure 22. Score obtenu au Rosenberg Self-Esteem Scale par participante en fonction du temps .....	83

## Introduction

Les institutions d'une société sont le reflet de ses valeurs. Elles contribuent à leur transmission dans le cadre de leur mandat de participation à la régulation sociale (Hodgson, 2006). C'est le cas notamment des institutions scolaires dont le mandat premier selon la Loi sur l'instruction publique est d'instruire, qualifier et socialiser les enfants (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2012). Les écoles doivent donc se préoccuper de la formation de l'esprit, du développement intellectuel et de l'acquisition des connaissances. Elles doivent également instaurer un contexte favorisant la réussite de tous, de même que l'intégration sociale et professionnelle. Cependant, l'émergence de nouvelles technologies ainsi que le désir de se distinguer des autres dans une société où la compétitivité est de plus en plus présente contribuent à faire en sorte que la performance et la réussite individuelles sont extrêmement valorisées (Beaucage, 1997). Cette valorisation de la réussite semble être également observée chez les élèves, comme le démontre l'augmentation des cas d'anxiété de performance en milieu scolaire (Mulvenon, Stegman, & Ritter, 2005). En effet, l'anxiété de performance est un sous-type d'anxiété qui se caractérise par l'adoption d'une réponse anxieuse de l'individu en situation de performance ou dans l'anticipation de devoir performer (Benson & Tippetts, 1990; Liebert & Morris, 1967; Paterniti, 2007; Wren & Beson, 2004). Cette réponse anxieuse se manifeste par des symptômes cognitifs, émotifs et physiologiques qui sont décrits plus loin. Bien que ce type d'anxiété ne constitue pas une entité diagnostique présente dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-TR* (DSM-IV-TR, American Psychiatric Association, 2000), il demeure que cette difficulté d'adaptation a un impact significatif sur les individus qui en souffrent. À long terme, l'anxiété de performance contribue à la consolidation d'une faible estime de soi, à l'obtention de résultats scolaires non optimaux, à l'évitement des situations de performance et, dans certains cas, au décrochage scolaire (Hopko, Mcneil, Zvolensky, & Eifert, 2001; Paterniti, 2007).

Étant donné que les individus souffrant d'anxiété de performance n'actualisent pas leur potentiel, il est important d'intervenir afin de permettre à l'individu d'accomplir un parcours scolaire qui reflète ses capacités réelles et non pas celles qu'il perçoit posséder. De plus, bien que l'école soit parfois le premier contexte dans lequel les individus sont confrontés à un environnement de performance, ces derniers devront faire face à cette pression tout au long de leur vie, notamment dans leur vie professionnelle, et doivent donc développer des stratégies d'adaptation. Dans le cadre de ce travail, nous présentons d'abord une définition générale de l'anxiété et décrivons ensuite, de manière plus spécifique, l'anxiété de performance et les construits qui s'y rattachent. Par la suite, nous abordons l'étiologie de la psychopathologie ainsi que les différents facteurs de risque et de protection qui y sont rattachés. Un résumé des interventions déjà expérimentées dans le traitement de l'anxiété de

performance ainsi que les évaluations de ces dernières sont ensuite présentés. Dans un deuxième temps, nous décrivons le programme d'intervention *Performer...sans anxiété* qui a été créé dans le but de prévenir l'aggravation des conséquences liées à l'anxiété de performance. Ce programme est d'ailleurs décrit au moyen de la structure d'ensemble élaborée par Gendreau (2001). Le devis d'évaluation des effets et de la mise en œuvre du programme est présenté. Dans un troisième temps, nous présentons les résultats obtenus suite à l'évaluation de la mise en œuvre du programme. Enfin, les résultats relatifs à l'évaluation des effets sont présentés, suivi d'une discussion.

## **Contexte théorique**

### **Description de la problématique**

**Les troubles anxieux.** Dans la famille des troubles anxieux, le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), recense dix types de trouble anxieux, notamment, l'anxiété de séparation, l'anxiété généralisée, le trouble panique avec agoraphobie, la phobie sociale, le trouble obsessionnel-compulsif, le trouble de stress post-traumatique et la phobie spécifique (Dumas, 2007; Gendreau & Turgeon, 2007). L'anxiété de performance ne fait pas partie de ces troubles, mais s'apparente néanmoins aux troubles anxieux et demeure une réalité clinique à laquelle bien des professionnels sont confrontés (American Psychiatric Association, 2000; Hopko et al., 2001).

L'anxiété de séparation se caractérise par une peur excessive et persistante d'être séparé des figures d'attachement (Dumas, 2007). L'anxiété généralisée est quant à elle caractérisée par une préoccupation extrême et incontrôlable d'événements ou d'activités multiples qui entraîne une détresse significative chez l'individu (Dumas, 2007). En opposition, la phobie spécifique fait référence à une peur prononcée et persistante d'un objet particulier ou d'une situation isolée, qui ne représente pas réellement un danger pour l'individu (Dumas, 2007). Les gens souffrant d'un trouble panique avec agoraphobie sont quant à eux victimes d'attaques de panique soudaines, inattendues et récurrentes dans des situations diverses qui ne peuvent pas être expliquées (Dumas, 2007). Pour ce qui est de la phobie sociale, les gens qui en souffrent possèdent une peur prononcée et persistante d'être évalués négativement, d'être embarrassés ou d'agir de façon inappropriée (Dumas, 2007). Le trouble obsessionnel-compulsif se caractérise quant à lui par des pensées obsessionnelles que l'individu tente d'éviter ou de faire disparaître en commettant des gestes répétitifs, des compulsions (Dumas, 2007). Pour finir, le trouble de stress post-traumatique se développe à la suite d'un événement ou d'une situation traumatique extrême et se caractérise par la présence de souvenirs intrusifs liés à cet événement, de même que l'évitement des situations rappelant l'événement traumatique (Dumas, 2007).

**Définition de l'anxiété de performance.** Pour sa part, l'anxiété de performance est un terme couramment utilisé dans les milieux cliniques autant par les professionnels (psychoéducateurs, psychologues, etc.), que par les intervenants (éducateurs spécialisés, enseignants, etc.). Au Québec, la recherche sur le sujet en est encore à ses débuts, alors que dans la littérature anglophone, l'entité clinique nommée « test anxiety » a fait l'objet de nombreuses recherches, et ce, depuis de nombreuses années (Liebert & Morris, 1967). En effet, le terme « performance » en anglais fait davantage référence aux aptitudes des individus dans les domaines sportif et musical, entre autres, c'est donc pourquoi le pendant anglais du terme « anxiété de performance » se révèle être « test anxiety » (Pargam, 2006).

L'anxiété de performance est une réponse anxieuse qui se produit dans un contexte où l'individu croit que ses compétences, ses habiletés et/ou ses connaissances sont évaluées (Benson & Tippets, 1990; Liebert & Morris, 1967; Paterniti, 2007; Wren & Beson, 2004). L'anticipation de ce type de contexte peut également générer une réponse anxieuse. Les deux composantes principales de l'anxiété de performance sont la présence de cognitions négatives et de réactions physiologiques (Benson & Tippets, 1990; Liebert & Morris, 1967; Paterniti, 2007; Wren & Beson, 2004). Les cognitions négatives font référence à une évaluation négative des capacités à performer et s'expriment dans le discours interne de l'individu. Dans ce sens, les gens qui souffrent d'anxiété de performance ont tendance à surestimer les conséquences associées à l'échec. Par exemple, ils peuvent penser que les gens de leur entourage vont ressentir de la honte s'ils échouent à un examen. Pour finir, ces individus ont tendance à constamment comparer leur performance à celle des autres. Quant aux manifestations physiologiques de l'anxiété de performance, elles sont diverses. Elles peuvent se traduire par une augmentation du rythme cardiaque, une augmentation de la sudation, des malaises gastro-intestinaux, des maux de tête, etc. Ces manifestations peuvent se produire autant dans un contexte de performance que dans l'anticipation de ce contexte, c'est-à-dire, durant la période d'étude précédant l'examen (Mayer, Acker, Lochman, & Gresham, 2009; Spielberger & Vagg, 1995). Une troisième composante a été ajoutée au fil du temps à la définition de l'anxiété de performance. En effet, parmi les manifestations du trouble, il faut également mentionner les comportements d'évitement de la performance (Mayer et al., 2009; Hopko et al., 2001). Ce type de comportement peut prendre diverses formes. L'élève peut, par exemple, ne pas se présenter aux examens. Il peut également regarder autour de lui en période d'examen plutôt que de répondre aux questions.

**Prévalence et comorbidité.** Au Québec, 12% à 22% des adolescents âgés entre 12 et 14 ans présentent un trouble anxieux, la prévalence variant en fonction du répondant, du sexe de l'adolescent et du type de trouble évalué (Breton et al., 1997; Romano et al., 2001). L'ensemble des troubles

anxieux serait toutefois plus prévalent chez les filles que chez les garçons (Breton et al., 1997; Romano et al., 2001). En effet, selon Bergeron et Valla (1996; cité dans Valla et al., 1996), les filles de 12 à 14 ans ont quatre fois plus de chance de présenter un trouble anxieux que les garçons du même âge. De plus, le trouble panique avec agoraphobie, la phobie sociale et les phobies spécifiques sont plus fréquents à l'adolescence qu'à l'enfance (Breton, Bergeron, Valla, Berthiaume, Gaudet, Lambert,.... DaveIuy, 1997; Gendreau & Turgeon, 2007; Romano, Tremblay, Vitaro, Zoccolillo, & Pagani, 2001). Par ailleurs, les troubles anxieux sont également comorbides entre eux, impliquant donc que la présence d'un type de trouble anxieux augmente la probabilité qu'un autre trouble anxieux se développe (Gendreau & Turgeon, 2007). Il y aurait également une très forte comorbidité entre la présence d'un trouble anxieux et les troubles dépressifs (Breton et al. 1997; Gendreau & Turgeon, 2007).

Étant donné que l'anxiété de performance ne représente pas un diagnostic médical, il est difficile d'en estimer la prévalence. Par contre, plusieurs chercheurs estiment que l'anxiété de performance affecterait entre 20% et 35% de tous les élèves (Paterniti, 2007). Selon Hill et Wigfield (1984), entre deux et trois élèves dans chaque classe des écoles primaires et secondaires seraient considérés comme très anxieux. Tout comme pour les troubles anxieux, les filles souffrent davantage d'anxiété de performance que les garçons (Selkirk, Bouchey, & Eccles, 2011). Pour finir, selon Beidel et Turner (1988), 60% des individus souffrant d'anxiété de performance rencontrent également les critères diagnostics d'un autre trouble anxieux. La phobie sociale de même que l'anxiété généralisée se révèlent être les troubles anxieux les plus comorbides, même si l'anxiété de séparation et la phobie spécifique sont également associées à l'anxiété de performance (Beidel & Turner, 1988). Il est cependant important de noter que l'ensemble des statistiques rapportées plus haut ont été obtenues auprès d'échantillons américains.

***Trajectoires développementales.*** Selon Goodwin, Fergusson et Horwood (2004), le fait qu'une personne démontre un nombre élevé de symptômes reliés à l'anxiété à l'enfance prédit le développement d'un trouble anxieux à l'adolescence ou au début de l'âge adulte. Les difficultés reliées aux troubles anxieux ne seraient cependant pas stables à travers le temps (Dumas, 2005). En effet, certaines phases plus aiguës succéderaient à des phases de rémission et ainsi de suite. Dumas (2005) décrit d'ailleurs deux phases caractéristiques du développement des troubles anxieux. Dans un premier temps, il mentionne que l'enfant a une peur qui est objective, bien qu'exagérée. Par exemple, lorsque l'enfant complète son examen, il a peur de l'échouer, car il n'a complété que 6 questions sur 10. Cependant, lors de la deuxième phase, l'enfant développe une peur qui est subjective, c'est-à-dire qu'il

redoute le contexte qui crée chez lui de l'anxiété, car il anticipe une expérience négative. Dans notre exemple, cela se traduirait par le fait que l'élève étudie ses notes et qu'il n'ait pas envie d'aller à son examen, car il a peur d'échouer. Ces cognitions finissent d'ailleurs par se cristalliser puisque l'individu se place rarement dans des situations pouvant les modifier (Dumas, 2007). Compte tenu de son anxiété, il préfère les éviter.

L'adolescence est une période critique au développement de l'anxiété de performance. En effet, selon Dumont, Leclerc et Deslandes (2003), c'est à cette période que les individus peuvent vivre un stress psychologique important, c'est-à-dire qu'ils perçoivent que les transactions entre eux et leur environnement excèdent leurs ressources et menacent leur bien-être. Le terme transaction fait référence aux demandes et/ou aux attentes que l'environnement formule à l'égard du jeune, mais également aux réponses que le jeune doit ou croit devoir donner à ces demandes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la présence d'un tel niveau de stress psychologique à l'adolescence, notamment la maturation sexuelle (Dumont et al., 2003). Entre autres, les adolescents sont confrontés à des changements dans leur corps et vivent leurs premières expériences sexuelles. De plus, l'adolescence s'accompagne d'une crise identitaire importante (Dumont et al., 2003). Les adolescents accordent de plus en plus d'importance à leurs pairs et sont ainsi exposés à des systèmes de valeurs et des modes de vie qui sont différents de ceux dans lesquels ils ont vécu. Ils sont alors amenés à remettre en question ce qui leur a été transmis et à choisir les valeurs et les principes selon lesquels ils désirent vivre. Pour terminer, l'adolescence est également une période développementale importante (Dumont et al., 2003). Par exemple, au niveau cognitif, l'adolescent développe la pensée formelle. Au niveau interpersonnel, l'adolescent est exposé à des situations sociales diverses et doit apprendre à composer avec celles-ci. Tous ces différents éléments augmentent le stress psychologique chez les adolescents, car ceux-ci doivent développer de nouvelles stratégies d'adaptation pour faire face à ces changements, mais également consolider les stratégies qu'ils avaient développées auparavant. D'ailleurs, un haut niveau de stress psychologique est associé à des problèmes de mémoire, à la baisse de la motivation scolaire, à une incapacité à résoudre les problèmes ainsi qu'au développement de l'anxiété de performance (Dumont et al., 2003). Cependant, en raison du caractère intériorisé du trouble, la plupart des enfants qui en souffrent ne feront jamais l'objet de suivi (Albano, Chorpita, & Barlow, 2003). Néanmoins, chez les adolescents qui recevront de l'aide, 60% d'entre eux ne présenteront plus de difficultés majeures après quatre ans de suivi (Anderson, 1994).

*Conséquences.* La conséquence la plus importante de l'anxiété de performance est sans contredit la performance scolaire non optimale des élèves qui en sont atteints (Hopko et al., 2001; Spielberger & Vagg, 1995; Paterniti, 2007; Putwain & Symes, 2012). Deux modèles théoriques expliquent cette situation : la théorie de l'interférence et du déficit des habiletés (Paterniti, 2007). La théorie de l'interférence postule qu'en situation d'examen, le discours interne de l'élève qui vit de l'anxiété est composé de pensées négatives relatives à ses capacités et à sa performance et que ce discours prend des proportions importantes (Hopko et al., 2001; Paterniti, 2007; Prins, Groot, & Hanewald, 1994; Warren, Ollendick, & King, 1996). En effet, la composante cognitive de l'anxiété de performance serait particulièrement active durant les examens puisque l'étudiant serait assailli de distorsions cognitives et d'inquiétudes. Les ressources attentionnelles de l'étudiant seraient alors divisées entre la tâche d'évaluation à accomplir et les distorsions cognitives qui prennent place dans son esprit, ce qui compliquerait la recapture de l'information dans la mémoire de travail et ferait en sorte que les performances de l'individu soient non optimales (Hopko et al., 2001; Paterniti, 2007; Prins et al., 1994; Warren et al., 1996). Comme l'anxiété de performance est également présente avant les situations de performance, le processus d'interférence agirait également lors de cette période (Paterniti, 2007; Prins et al., 1994; Warren et al., 1996). En effet, la présence de réflexions non-concordantes avec la réalité concernant les capacités et la performance de l'élève pendant la période d'étude affecterait le processus relatif à l'encodage de l'information dans la mémoire de travail. Le rappel de ces informations en situation d'examen serait donc plus difficile, ce qui contribuerait aux performances non optimales de l'étudiant.

Un déficit chez l'individu dans l'habileté à performer constituerait également un facteur aggravant la relation entre l'anxiété de performance et de faibles résultats scolaires (Benjamin, McKeanie, Lin, & Holinger, 1981; Culler & Holahan, 1980; Hopko et al., 2001; Paterniti, 2007). En effet, selon la théorie du déficit des habiletés, le fait que l'étudiant présente au départ une faible connaissance de la matière évaluée ou une faible maîtrise de l'habileté à performer a un impact négatif sur sa performance (Benjamin et al., 1981; Culler & Holahan, 1980; Hopko et al., 2001; Paterniti, 2007). De plus, plusieurs études ont démontré que les élèves atteints d'anxiété de performance avaient peu d'habiletés d'étude (Benjamin et al., 1981; Culler & Holahan, 1980; Spielberger & Vagg, 1995; Paterniti, 2007). En effet, ceux-ci auraient de la difficulté à organiser leur temps, prendre et organiser leurs notes de cours et se préparer aux examens ce qui constituerait également des facteurs aggravant la relation entre l'anxiété et la faible performance (Culler & Holahan, 1980). Paradoxalement, les élèves atteints d'anxiété de performance rapportent étudier davantage que leurs pairs qui ne sont pas anxieux

(Benjamin et al., 1981). Cela semble révéler que la qualité de l'étude pourrait être plus importante que la quantité.

Par ailleurs, de faibles performances à l'école peuvent elles-mêmes engendrer des difficultés scolaires, des retards ou parfois même le décrochage (Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). En effet, un cercle vicieux est créé, car l'obtention de résultats scolaires non optimaux contribue à consolider la faible estime de soi des élèves qui souffrent d'anxiété de performance, ce qui augmente alors leur anxiété en situation de performance (Paterniti, 2007). Dans une ultime tentative d'éviter d'être confronté à ce qui déclenche chez lui de l'anxiété, c'est-à-dire, les contextes de performance, l'élève peut en venir à décrocher de l'école (Dumas, 2007). De plus, selon Paterniti (2007), les élèves anxieux ont tendance à être davantage isolés socialement et à posséder des compétences sociales moins développées comparativement à leurs pairs qui ne souffrent pas d'anxiété. Pour finir, les manifestations physiologiques de l'anxiété de performance peuvent engendrer des affections médicales tels les problèmes dermatologiques ou des difficultés liées au sommeil (American Psychiatric Association, 2000).

### **Facteurs de risques et mécanismes de protection**

Les recherches concernant l'étiologie de l'anxiété de performance s'appuient sur celles concernant les troubles anxieux de manière plus générale, car ils sont considérés comme appartenant à la même famille de psychopathologie (Mayer, Acker, Lochman, & Gresham, 2009). Ainsi, parmi les facteurs de risque augmentant la probabilité qu'un individu soit atteint d'anxiété de performance, certains relèvent des caractéristiques biologiques, d'autres des caractéristiques personnelles, mais également des caractéristiques familiales. Certains facteurs environnementaux constituent également des facteurs aggravants la relation entre certains facteurs de risque et le développement de l'anxiété de performance, notamment les caractéristiques de l'environnement scolaire. Ces différents facteurs seront présentés dans la section ci-dessous. Notons que la présence d'un seul facteur de risque ne détermine pas le développement de l'anxiété de performance. Il est préférable de parler d'un cumul de risque : si un individu est confronté à plusieurs facteurs de risque et que ceux-ci ne sont pas contrés par des facteurs de protection, la probabilité est plus grande qu'il développe de l'anxiété de performance (Dumas, 2007).

## **Facteurs de risque individuels.**

### ***Facteurs de risque biologiques.***

*Prédispositions génétiques.* Avant même de naître, certains enfants sont prédisposés au développement d'un trouble anxieux. L'un des facteurs responsables de cette prédisposition est l'hérédité qui expliquerait approximativement 30% de la variance des troubles anxieux (Gendreau & Turgeon, 2007). En effet, un enfant dont le père ou la mère est atteint de ce type de trouble a de trois à cinq fois plus de chance de développer à son tour un trouble anxieux, ce qui pourrait suggérer l'hérédité de la psychopathologie, même si les caractéristiques de l'environnement peuvent également avoir un impact (Gendreau & Turgeon, 2007). De plus, il semblerait que la présence de certains gènes soit également associée au développement d'un trouble anxieux. En effet, les recherches ont démontré que les jumeaux monozygotes ont un taux de concordance plus élevé en ce qui a trait au développement d'un trouble anxieux que les jumeaux dizygotes (Dumas, 2007). Le sexe de l'enfant est également un facteur prédisposant au développement d'un trouble anxieux, puisque comme mentionné précédemment, les filles sont atteintes de ce genre de trouble dans une plus grande proportion que les garçons (Dumas 2007).

*Développement prénatal et périnatal.* La présence d'un niveau de stress et d'anxiété élevé chez la mère durant la grossesse contribuerait également au développement d'un trouble anxieux chez l'enfant (Dumas, 2007). En effet, durant la grossesse et la petite enfance, l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (axe HPA) ainsi que le système limbique et le cortex préfrontal se développent. Ces structures jouent un rôle important dans la régulation des différentes émotions, comme la peur, mais également la mémoire de l'expérience de ces différentes émotions (Gendreau & Turgeon, 2007). L'hyperactivité de l'axe HPA et du système limbique serait à l'origine de l'anxiété (Gendreau & Turgeon, 2007). Selon Dumas (2007), cette hyperactivité pourrait être le résultat d'un dysfonctionnement des hormones importantes en ce qui a trait à l'inhibition comportementale, comme c'est le cas de la norépinephrine et l'hormone corticotrope (ACTH) et être induit par l'exposition du fœtus au stress de la mère durant la grossesse, mais également par l'expérience de situations difficiles en bas âge, comme l'abandon, la maltraitance et le fait de vivre en contexte de guerre.

*Tempérament.* Le tempérament se définit comme l'ensemble des caractéristiques que possède l'individu dès sa naissance et qui influencent sa réactivité, son émotivité et sa sociabilité (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess... McCall, 1987). Bien que ces dispositions soient fortement déterminées par des facteurs biologiques, l'expérience et le contexte dans lequel évolue l'enfant peuvent venir les modifier (Goldsmith et al., 1987). Kagan et Snidman (1991) mentionnent que le tempérament de certains enfants est marqué par l'inhibition comportementale. Ce type de tempérament

est présent chez des enfants qui réagissent beaucoup à la présence de nouveaux stimuli dans leur environnement par le biais de pleurs et un niveau élevé d'activités motrices. Ils ne s'approchent pas spontanément d'objets, d'adultes et d'enfants qui ne leur sont pas familiers et ils explorent peu leur environnement (Dumas, 2007; Kagan & Snidman, 1991). Il a été établi que l'inhibition comportementale est un facteur de risque important au développement des troubles anxieux (Dumas, 2007). Compte tenu du fait que l'anxiété de performance soit considérée par plusieurs comme appartenant à la famille des troubles anxieux, il est plausible qu'un tempérament marqué par l'inhibition comportementale représente également un facteur de risque au développement de cette problématique (Mayer, Acker, Lochman, & Gresham, 2009).

### *Caractéristiques socio-cognitives.*

*Attachement.* La présence d'un attachement de type insécurisant ambivalent entre l'enfant et son principal donneur de soins représente également un facteur aggravant important dans le développement de l'anxiété (Dumas, 2007). Ce type d'attachement est le résultat d'interactions entre le donneur de soins et l'enfant à travers lesquelles le parent n'arrive pas à représenter pour l'enfant une base de sécurité stable (Dumas, 2007). Cette relation se traduit par le fait que l'enfant a de la difficulté à explorer son environnement et à se séparer de son donneur de soin, puisqu'il ne sait pas si sa base de sécurité sera présente à son retour, ce qui contribuerait au développement de symptômes anxieux (Dumas, 2007).

*Traits de personnalité.* Certains traits de personnalité sont également associés au développement d'un trouble anxieux. Selon le modèle en cinq traits de personnalité, les individus se caractérisant par un haut niveau de névrotisme sont plus à risque d'expérimenter des émotions négatives telles que l'anxiété ou l'irritabilité face à des agents stressants dans leur environnement (Costa & McCrae, 1992; Digman, 1990; Goldberg, 1993). Le névrotisme se définit par la propension d'un individu à expérimenter davantage d'émotions négatives et à être plus vulnérable dans les situations lui demandant de s'adapter (Morizot & Miranda, 2007). Les gens névrotiques sont également prédisposés à un locus de contrôle externe (Morizot & Miranda, 2007). Ce type de locus induit la perception chez l'individu que ce sont les autres et/ou la société qui déterminent ce qui lui arrive et qu'il n'a donc pas de contrôle sur ses actions (Bee & Boyd, 2008). Les personnes ayant un locus de contrôle externe sont plus à risque d'éviter les problèmes, plutôt que de les affronter, ce qui demeure une caractéristique importante de l'anxiété (Bee & Boyd, 2008). De plus, selon Morizot et Miranda (2007), une faible estime de soi se révèle être également une caractéristique importante des personnes névrotiques. Dans ce sens, plusieurs recherches ont démontré qu'une faible estime de soi à

l'adolescence est associée à l'expression de symptômes anxieux et dépressifs, ainsi qu'à un niveau plus élevé de stress psychologique (Dumont et al., 2003).

*Sentiment d'auto-efficacité et perfectionnisme mésadapté.* D'autres caractéristiques personnelles sont également associées à l'émergence de l'anxiété. L'une d'entre elles est le sentiment d'auto-efficacité. L'auto-efficacité se définit par la confiance générale d'un individu dans ses habiletés à faire face à des situations exigeantes, nouvelles ou problématiques (Dumont et al., 2003). Selon Selkirk et al. (2011), les individus qui possèdent un faible sentiment d'auto-efficacité ainsi que de faibles attentes de succès dans un domaine valorisé ont une plus grande probabilité de souffrir d'anxiété de performance. Pour finir, le perfectionnisme mésadapté se révèle être une autre caractéristique personnelle prédisant le développement de l'anxiété de performance (Eum & Rice, 2010). En effet, les personnes qui possèdent des attentes de performance élevées et qui se blâment sévèrement lorsqu'elles n'arrivent pas à atteindre les objectifs qu'elles s'étaient fixés sont plus à risque de vivre de l'anxiété de performance (Eum & Rice, 2010).

*Types de but scolaire.* Les buts préconisés par l'étudiant lors de sa scolarisation se révèlent être également des facteurs de risque important au développement de l'anxiété de performance. La théorie des buts développée par Elliot et McGregor (2001) pour comprendre la motivation scolaire des élèves décrit quatre types de but : un but de maîtrise-évitement, un but de performance-évitement, un but maîtrise-approche ainsi qu'un but de performance-approche. Selon cette théorie, les buts de maîtrise sont davantage orientés vers soi et vers l'acquisition de connaissance, alors que les buts de performance favorisent la comparaison avec les autres. Les recherches ont démontré que la présence d'un but de maîtrise-évitement ou d'un but de performance-évitement chez l'élève était fortement associée au développement de l'anxiété de performance (Eum & Rice, 2010; Putwain & Symes, 2012). Un élève qui possède un but de maîtrise-évitement désire éviter de ne pas comprendre ou de se sentir incompetent, ce qui peut avoir un impact négatif sur sa motivation scolaire. Ce type de but peut être présent chez les élèves qui ont l'impression de n'avoir rien saisi de la matière s'ils ne connaissent pas la réponse à une seule question durant un examen, mais qu'ils ont répondu à toutes les autres. Quant aux élèves ayant un but de performance-évitement, ceux-ci possèdent l'objectif d'éviter d'avoir une performance qui est inférieure à celle des autres dans le cadre d'une évaluation. Ils peuvent donc être anxieux de faire un test simplement par crainte d'obtenir la note la plus faible de leur classe. Quant aux buts d'approche, ceux-ci seront décrits dans la section *Facteurs de protection individuels*. Selon Eum et Rice (2010), 31% de la variance dans le développement de l'anxiété de performance pourrait être expliquée par le type de but de l'étudiant et la présence simultanée de perfectionnisme mésadapté. Cela implique qu'un élève qui présente un but de maîtrise-évitement ou de performance-évitement, en plus

d'avoir des attentes démesurées quant à sa performance, et ce, peu importe les contextes, est plus à risque que les élèves qui ne présentent pas ces caractéristiques de vivre de l'anxiété de performance.

### **Facteurs de risque familiaux.**

*Pratiques parentales.* Selon plusieurs auteurs, (Bergeron & Valla, 1996; Goodman, Hoven, Narrow, Cohen, Fielding, Alegria,... Dulcan, 1998), une supervision et un encadrement inadéquat de la part des parents constituerait un facteur de risque important dans le développement des troubles anxieux. De plus, les parents qui utilisent une fréquence élevée de comportements punitifs à l'égard de leur enfant et qui, en contrepartie, leur accordent peu de soutien affectif augmentent la probabilité que leur enfant développe un trouble anxieux (Bergeron & Valla, 1996; Goodman et al., 1998). Pour finir, la pression des parents quant à la réussite scolaire de leur enfant serait également un facteur associé au développement de l'anxiété de performance (Mayer et al., 2009). D'ailleurs, des études ont démontré qu'un niveau plus faible d'éducation chez la mère contribuerait à l'augmentation des troubles anxieux chez les adolescents âgés entre 12 et 14 ans. En effet, ces mères auraient tendance à avoir des attentes irréalistes quant à la réussite de leur enfant et leur imposeraient donc une pression à performer (Bergeron & Valla, 1996; Goodman et al., 1998).

*Caractéristiques familiales et des parents.* La présence de troubles anxieux dans la famille contribuerait également au développement d'un trouble anxieux chez les enfants. En effet, selon la perspective comportementale, l'imitation, le modelage et le renforcement réciproque pourraient être à l'origine de l'apparition et du maintien des symptômes anxieux chez les enfants dont un des parents souffre d'anxiété (Dumas, 2007). Le caractère héréditaire des troubles anxieux n'est toutefois pas à négliger. La présence d'un trouble anxieux chez les parents serait également associée à la surprotection, ce qui contribuerait au développement d'un trouble anxieux chez les enfants (Dumas, 2007). Par ailleurs, la présence d'une maladie physique chronique chez un des membres de la famille contribuerait également au développement de troubles anxieux chez les enfants âgés de 6 à 14 ans (Gendreau & Turgeon, 2007). En effet, l'étude de Bergeron et Valla (1996) a révélé que la présence d'au moins quatre maladies physiques chroniques chez les membres de la famille serait fortement associée à la présence d'un trouble anxieux chez l'adolescent, tel qu'évalué par le parent. Pour finir, certaines expériences chargées émotionnellement et vécues au sein de la famille pourraient également constituer des facteurs de risque. Parmi ces expériences, Bergeron et al. (1999) identifient la séparation ou le divorce des parents, le placement en institution et l'abus sexuel comme des événements prédisposant au développement de l'anxiété. D'ailleurs, selon Gendreau et Turgeon (2007), 20% de la variance des troubles anxieux peut être expliquée par des expériences vécues au sein de la famille. Certaines

caractéristiques associées au couple que forment les parents seraient également des facteurs de risque, par exemple, un niveau faible d'affectivité dans le couple, ainsi qu'une fréquence élevée de conflits (Bergeron et al., 1999; Goodman et al., 1998).

### **Facteurs environnementaux aggravants.**

*Le réseau social.* L'un des facteurs de risque associé au développement de l'anxiété de performance est le fait que l'individu possède un petit réseau social. En effet, selon Dumont et al. (2003), un fort sentiment de solitude à l'adolescence représente l'un des meilleurs marqueurs de la présence de stress psychologique, d'inquiétudes par rapport aux examens, de dépression et de troubles psychosomatiques durant cette période.

*Caractéristiques de l'environnement scolaire.* Parmi les caractéristiques associées à l'environnement scolaire, une pression exagérée des professeurs en ce qui a trait à la réussite de leurs élèves est associée au développement de l'anxiété de performance (Mayer et al., 2009). Par ailleurs, hormis les caractéristiques du professeur, la composition d'un groupe-classe peut également venir moduler l'émergence du trouble. L'étude de Zeidner et Schleyer (1999) sur les enfants doués démontre que lorsque ceux-ci sont intégrés dans des classes regroupant des enfants ayant des habiletés intellectuelles supérieures à la moyenne, ils ont alors tendance à vivre davantage d'anxiété de performance, comparativement aux enfants doués qui demeurent dans des classes régulières. Les enfants du premier groupe ont également tendance à avoir une perception de leurs habiletés qui est plus négative et cette perception serait influencée par la comparaison de l'enfant avec les autres membres de sa classe. De plus, le fait que dans ces classes, les attentes de performance du professeur soient plus élevées, que les standards soient plus rigoureux et qu'il s'installe une forte compétition entre les élèves pour l'obtention des meilleures notes représentent des facteurs qui contribuent également au développement de l'anxiété de performance (Zeidner & Schleyer, 1999). Grobel et Schwarzer (1982) abondent dans ce sens et mentionnent que lorsqu'un élève se retrouve dans un groupe où la performance moyenne est relativement élevée et qu'il se situe en dessous de cette moyenne, l'élève a alors tendance à développer une plus faible estime de lui-même lorsque comparé à celle qu'il aurait développé s'il n'avait pas fait partie de ce type de classe. Cette faible estime de soi a alors un impact sur la performance de l'élève qui est de plus en plus négative. L'anxiété de performance résulterait donc d'une performance perçue comme étant inférieure à celle des autres ainsi que de l'absence de stratégies efficaces pour s'adapter à cette réalité (Grobel & Schwarzer, 1982; Zeidner & Schleyer, 1999). Pour finir, les buts de la classe auraient également un impact sur le développement de l'anxiété de performance. En effet, selon Schwinger et Stiensmeier-Pelster (2011), les buts de la classe

influencent fortement les buts individuels chez des élèves qui la fréquentent. Ainsi, dans une classe où le professeur renforce les élèves à éviter d'obtenir les résultats les plus faibles de la classe, il y a une forte probabilité que les élèves de cette classe développent un but de performance-évitement et soient plus à risque de vivre de l'anxiété de performance (Elliot & McGregor, 2001; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011)

En somme, la présence d'un cumul de ces facteurs augmente la probabilité qu'un individu souffre d'anxiété de performance. Cependant, certaines caractéristiques diminuent la probabilité que cette problématique apparaisse et constituent des facteurs de protection. Ces facteurs, qui peuvent être individuels, familiaux et environnementaux, sont décrits dans la prochaine section.

### **Facteurs de protection individuels.**

#### *Caractéristiques socio-cognitives.*

*Attachement.* La présence d'un attachement sécurisant entre l'enfant et son principal donneur de soin se révèle être un facteur de protection important dans le développement de l'anxiété de performance (Dumas, 2007). Un attachement de type sécurisant se caractérise par le fait que le donneur de soin représente une base de sécurité pour l'enfant qui est alors plus confiant pour explorer son environnement. L'enfant vit de la détresse lorsqu'il est séparé de son principal donneur de soin, mais lorsqu'il le retrouve, sa présence le calme rapidement. Un individu qui possède ce type d'attachement a tendance à développer un modèle positif de lui-même qui se caractérise, entre autres, par le fait qu'il possède une plus grande confiance en lui pour approcher et gérer les différents conflits qu'il expérimentera (Waters & Cummings, 2000).

*Estime de soi et auto-efficacité.* Plusieurs caractéristiques personnelles agissent à titre de facteurs de protection dans le développement de l'anxiété de performance. Parmi celles-ci, l'estime de soi positive est considérée comme un facteur modérant l'impact négatif de l'anxiété sur la santé mentale et physique. En effet, Dumont et al. (2003) mentionnent qu'une estime de soi positive est reliée à la motivation et au succès scolaire, à peu de trouble intériorisé et extériorisé, ainsi qu'à de meilleures performances scolaires. Mentionnons toutefois que selon ces mêmes auteurs, les garçons auraient tendance à avoir une estime de soi plus élevée que les filles. Des auteurs suggèrent par ailleurs qu'un fort sentiment d'auto-efficacité serait également associé à un meilleur rendement scolaire, ce qui constitue par le fait même, un facteur de protection contre le développement de l'anxiété de performance (Dumont et al., 2003; Selkirk et al., 2011). Selon Dumont et al. (2003), deux mécanismes expliqueraient cette association positive. D'une part, un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité permettrait à l'élève de gérer ses apprentissages et de les maîtriser. D'autre part, devant ce type d'élèves, les enseignants auraient davantage tendance à s'investir afin de les motiver à apprendre.

*Types de but scolaire.* Selon plusieurs auteurs, (Eum & Rice, 2010; Putwain & Symes, 2012), les élèves qui possèdent des buts de maîtrise-approche ou de performance-approche sont beaucoup moins à risque de développer de l'anxiété de performance que ceux qui possèdent des buts d'évitement. Dans la théorie des buts d'Elliot et McGregor (2001), un élève qui possède un but de maîtrise-approche base sa motivation académique sur un désir d'apprendre et de devenir compétent par rapport à lui-même, alors que celui qui possède un but de performance-approche a le désir de performer davantage que les autres. Ces types de buts constituent des facteurs de protection puisqu'ils favorisent l'émergence d'un locus de contrôle interne, c'est-à-dire, que l'étudiant croie que ce qui lui arrive est le résultat de ses propres actions (Bee & Boyd, 2008).

### **Facteurs de protection familiaux.**

*Pratiques parentales.* L'adoption d'un style parental démocratique agirait également à titre de facteur de protection dans le développement de l'anxiété de performance (Salimi, Mirzamani, & Shahiri-Tabarestani, 2005). Le parent qui possède un style parental démocratique est décrit comme un parent chaleureux qui utilise des stratégies disciplinaires basées sur un raisonnement et des explications (Salimi et al., 2005). Entre autres, il encourage le dialogue avec son enfant et favorise l'utilisation de récompenses et de conséquences logiques plutôt que de punitions. Les recherches ont démontré que ce style de pratiques parentales amènerait l'enfant à développer une bonne confiance en soi, des relations positives avec ses pairs, ainsi que de bonnes habiletés d'autorégulation, ce qui constitue des facteurs de protection important dans le développement de l'anxiété (Baumrind, 1971). De plus, les parents qui auraient des attentes réalistes face à la performance de leur enfant modulerait les attentes positives de ce dernier face à la réussite, ce qui diminuerait l'anxiété de performance (Salimi et al., 2005).

### **Facteurs de protection environnementaux.**

*Réseau social soutenant.* Certaines études ont démontré qu'un réseau social soutenant favoriserait la reprise de contrôle de l'individu sur son anxiété (Goldsmith & Terrance, 1993). Un réseau social soutenant fait référence au fait que la communication entre les membres qui le compose est aidante, c'est-à-dire, qu'elle donne l'opportunité aux différents membres de ventiler, qu'elle favorise la résolution des problèmes en suggérant de nouvelles solutions et qu'elle donne de l'information ou de l'assistance dans l'acquisition de nouvelles habiletés (Goldsmith & Terrance, 1993). L'étude de Goldsmith et Terrance (1993) a d'ailleurs démontré qu'un réseau social soutenant modérerait l'impact négatif de l'anxiété de performance sur la performance. Cependant, la provenance du soutien reçu aurait aussi un impact important. En effet, selon cette étude, les élèves ayant un niveau d'anxiété de

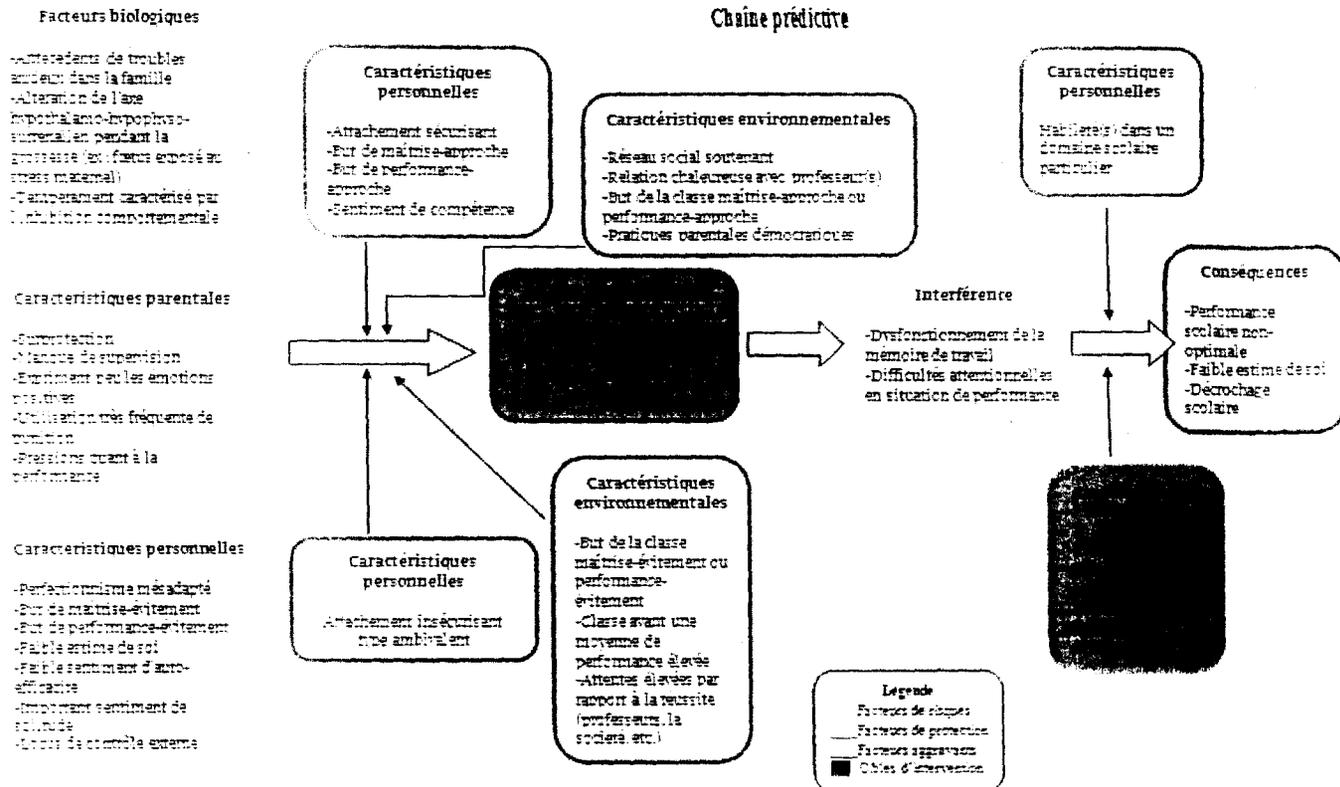
performance élevé bénéficieraient davantage du soutien de personnes venant de l'extérieur de la classe. En effet, le soutien des gens provenant de l'extérieur de la classe augmenterait la performance scolaire des élèves qui possèdent un haut niveau d'anxiété de performance, alors que le développement de liens affectifs auprès d'élèves faisant partie de la même classe que l'élève anxieux aurait un impact négatif sur la performance de ce dernier. Par ailleurs, l'inverse serait vrai pour les élèves souffrants d'un niveau plus faible d'anxiété de performance. Cette relation pourrait s'expliquer par le fait qu'en entretenant des liens avec des gens de sa classe, l'élève qui souffre d'un niveau élevé d'anxiété de performance s'expose à la comparaison sociale avec ses pairs, ce qui risque d'augmenter par le fait même son anxiété et avoir un impact sur sa performance (Goldsmith & Terrance, 1993). À l'inverse, les personnes provenant de l'extérieur de la classe, comme les sœurs ou les frères, connaissent parfois mieux l'élève, et sont plus sensibles à l'anxiété qu'il pourrait ressentir. Pour ce qui est des élèves ayant un faible niveau d'anxiété de performance, il semblerait justement que le fait de pouvoir obtenir de l'information quant à l'examen et de l'aide dans leurs apprentissages contribue à l'augmentation de leur performance scolaire (Goldsmith & Terrance, 1993).

*Caractéristiques de l'environnement scolaire.* Selon Salimi et al. (2005), le fait que les professeurs donnent de la rétroaction utile et précise à leurs élèves, qu'ils présentent l'apprentissage de sujets plus difficiles comme l'occasion de relever un défi, qu'ils donnent l'occasion à leurs élèves d'apprendre de nouvelles choses et qu'ils entretiennent des attentes positives envers eux à l'intérieur d'un climat de classe chaleureux contribue à diminuer l'anxiété vécue par les élèves et à augmenter leur performance en classe. Également, selon Helmke (1988), le fait que l'enseignant favorise l'utilisation de jeux pour évaluer les capacités et les habilités de ses élèves et que les instructions de ces évaluations soient perçues par les élèves comme étant rassurantes modère l'impact de l'anxiété sur la performance. L'organisation du temps de la classe aurait également le même effet. Les professeurs qui structurent leur enseignement rassurent par le fait même les élèves, car ces derniers connaissent alors à l'avance la matière qui sera abordée dans le cours, ce qui augmente leur performance (Helmke, 1988). Les professeurs qui font des rappels réguliers de la matière vue préalablement obtiendraient également le même impact. De plus, une corrélation importante existe entre la charge de travail d'un cours et l'augmentation de la performance chez les élèves anxieux, car un cours moins chargé permettrait aux élèves anxieux de compenser leurs erreurs, leurs incompréhensions et leurs déficits par leurs propres efforts. De la même façon, dans les classes où le temps n'est pas exclusivement consacré à l'enseignement de matière, mais qu'il est partagé avec la construction de la relation élève-enseignant ainsi que l'organisation d'activités sociales, les performances des élèves vivant de l'anxiété de performance augmentent (Helmke, 1988). Pour finir, comme il a été mentionné précédemment, les buts

valorisés en classe influencent les buts personnels des élèves (Elliot & McGregor, 2001; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Ainsi, le fait qu'un enseignant valorise des buts de maîtrise-approche ou des buts de performance-approche augmente la probabilité que les élèves développent à leur tour ce type de but, ce qui contribue à les protéger de l'anxiété de performance (Elliot & McGregor, 2001; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011).

### **Chaîne prédictive**

La chaîne prédictive présentée à la page suivante s'appuie sur cette recension de littérature. Les principaux facteurs de risque et de protection y sont présentés et ceux-ci sont organisés selon une perspective développementale. En effet, plusieurs facteurs de risque biologiques, familiaux et individuels contribuent à l'émergence de l'anxiété de performance. Par la suite, lorsque les symptômes cognitifs, émotifs et comportementaux de l'anxiété de performance se manifestent, plusieurs conséquences surviennent, notamment des performances scolaires non-optimales. Des facteurs aggravants, ainsi que des facteurs de protection, viennent cependant moduler ce lien. Les cibles d'intervention du programme présenté ci-dessous sont les manifestations de l'anxiété de performance, ainsi que les stratégies d'études et d'organisation des élèves. Ces cibles ont été identifiées puisqu'il s'agit des deux composantes qui ont le plus d'impact sur les performances non-optimales des élèves (Ergene, 2003). De plus, il est possible d'intervenir sur ces composantes dans les milieux scolaires, milieu où se déroule l'intervention proposée.



### **Interventions déjà expérimentées**

**Portrait général.** Peu de programmes spécifiques existent dans le traitement de l'anxiété de performance (Ergene, 2003). En effet, la plupart des recherches détermine le type de thérapie qui engendre les meilleurs résultats sans que ces dernières s'inscrivent dans un programme particulier. Selon Ergene (2003), il est possible de regrouper les interventions concernant l'anxiété de performance selon quatre catégories : a) les approches comportementales, telles que la désensibilisation systématique, l'apprentissage de techniques de relaxation et les interventions visant à réduire l'anxiété, b) les approches cognitives telle que la restructuration cognitive, c) les approches cognitivo-comportementales qui comprennent des éléments des deux approches précédentes et d) les approches basées sur la théorie du déficit des habiletés qui mettent davantage l'emphase sur le développement d'habiletés d'études et de préparation aux examens.

Dans le cadre de sa méta-analyse, Ergene (2003) a analysé les résultats de 56 études expérimentales sur les programmes développés dans le but de traiter l'anxiété de performance. Suite à l'analyse des données, l'auteur conclut que ce sont les thérapies cognitives en combinaison avec des approches basées sur le développement d'habiletés qui ont un plus grand impact sur la réduction de l'anxiété de performance, suivi de près par la combinaison d'une approche comportementale et d'une approche basée sur le développement d'habiletés. Cependant, l'utilisation d'une approche centrée sur le développement d'habiletés uniquement n'entraîne que peu d'effet dans le traitement de l'anxiété. Ainsi, le fait de donner des outils d'étude aux élèves ne serait pas suffisant pour réduire leur anxiété. Quant aux techniques d'intervention entraînant une plus grande réduction de l'anxiété, il semblerait que la restructuration cognitive soit la technique ayant le plus d'impact.

Ergene (2003) s'est également intéressé aux modalités d'intervention et, suite à l'analyse de diverses études, il a conclu que les interventions impliquant une participation de groupe ainsi qu'une participation individuelle avaient davantage d'impacts sur la réduction de l'anxiété de performance comparativement à une intervention uniquement individuelle ou uniquement en groupe. L'auteur explique ce résultat par le fait qu'une intervention de groupe permet à l'étudiant d'être confronté à d'autres perceptions et de trouver des alternatives à ses problèmes. Il comprend alors mieux qu'il n'est pas seul à vivre de l'anxiété de performance. Ainsi, Ergene (2003) recommande l'utilisation d'une intervention multimodale impliquant la combinaison de plusieurs techniques et qui comprendrait les composantes suivantes : 1) la transmission d'informations applicables concernant les habiletés d'étude et de passation de tests, 2) l'opportunité d'observer d'autres personnes passer des tests, 3) le développement de l'autocontrôle des comportements et des pensées en situation d'examen et 4) l'apprentissage de techniques de relaxation en situation d'examen.

Par ailleurs, selon Brown, Forman, Herbert, Hoffman, Yuen et Goetter (2010), les approches cognitivo-comportementales auraient également un impact important sur les élèves souffrant d'anxiété de performance, puisqu'elles favoriseraient la réussite académique des élèves. En effet, selon le groupe d'auteurs, la composante cognitive de ce type de programme permet aux élèves d'identifier et de restructurer les cognitions biaisées ou inadaptées ce qui aurait un impact direct sur les cognitions négatives de l'anxiété de performance. Quant à elle, la composante comportementale permettrait à l'étudiant de faire face aux plaintes somatiques reliées à l'anxiété, par le biais de la désensibilisation systématique et des techniques de relaxation. Ainsi, cette partie de l'approche aurait un impact sur les réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance. Pour terminer, une nouvelle forme de thérapie cognitivo-comportementale a émergé ces dernières années : il s'agit de la thérapie basée sur l'acceptation des comportements (Brown et al., 2010). Elle consiste à accepter les pensées et les sentiments intrusifs en situation d'examen plutôt que de faire un effort dans le but de les contrôler ou les éliminer. Ce type d'approche, qui comprend entre autres de la restructuration cognitive, a contribué à l'augmentation de la performance chez les élèves souffrant d'anxiété de performance.

**Choix des programmes.** Les programmes présentés aux Tableaux 1 à 10 n'ont pas pour objectif de traiter spécifiquement l'anxiété de performance, les programmes de cette nature étant rares et moins disponibles. Cependant, ils ont été sélectionnés sur la base des recommandations émises par Ergene (2003) dans le cadre de sa méta-analyse. Les cinq programmes présentés possèdent plusieurs forces, mais également plusieurs limites. Celles-ci sont présentées au Tableau 11.

## Tableaux synthèses des programmes d'intervention.

Tableau 1

*Description du programme : L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress*

Auteurs	Programme	Type d'intervention (universelle/ciblée)	Modalités d'intervention
Trudeau Leblanc, Le Blanc et Bernier (2008)	<i>L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress</i> dans le cadre du programme cognitivo-comportemental implanté dans les unités du Centre Jeunesse de Montréal-Institut Universitaire (CJM-IU).	Intervention ciblée auprès de tous les adolescents(es) dans les unités des CJM-IU.	<p>But: Apprendre aux adolescents à se servir de moyens socialement reconnus pour gérer leur stress</p> <p>Objectifs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que les adolescents apprennent à identifier les aspects émotifs, sensitifs et cognitifs qui se rattachent aux situations stressantes</li> <li>2. Que les adolescents reconnaissent leur stress</li> <li>3. Que les adolescents acquièrent les moyens et les habiletés qui leur permettront de gérer leur stress de façon socialement acceptable</li> </ol> <p>Contenu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enseignement des étapes pour gérer le stress afin de poursuivre l'activité entreprise</li> <li>-Enseignement de 9 habiletés: <ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer une plainte</li> <li>Répondre à une plainte</li> <li>Répondre à une situation embarrassante</li> <li>Faire face au fait d'être mis de côté</li> <li>Répondre à une situation de persuasion</li> <li>Faire face aux pressions d'un groupe</li> <li>Réagir à l'échec</li> <li>Faire face à des affirmations contradictoires</li> <li>Faire face à une accusation</li> </ul> </li> </ul> <p>Moyens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Jeux de rôle en groupe, auto-observation, etc.</li> </ul>

Tableau 2 :

*Évaluation du programme : L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress*

Auteurs	Devis/Protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Lanctôt (2010)	<p>-Devis quasi-expérimental: Répartition non-aléatoire à deux conditions: 1) Exposition au programme cognitivo-comportemental comprenant: a) Volet individuel: auto-observations, un contrat comportemental et une analyse synthèse-évaluative. b) Volet collectif: ateliers sur les habiletés de communication, la régulation de la colère, la gestion du stress et la résolution de problèmes. 2) Non-exposition au programme</p>	<p>-184 adolescentes placées dans une des unités du CJM-IU pour une durée minimale de trois mois.</p>	3 mois	<p>Diminution cliniquement significative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-des comportements associés à la rébellion scolaire</li> <li>-de la violence verbale et indirecte</li> <li>-de la consommation de drogues/alcool</li> <li>-de la fréquentation de gang de rue</li> </ul> <p>tel qu'évalué par les adolescentes exposées à la condition no. 1.</p>	<p>-Résultats non publiés à ce jour.</p>

Tableau 3

*Description du programme : FRIENDS for life*

Auteurs	Programme	Type d'intervention (universelle/ciblée)	Modalités d'intervention
Barrett (2005)	<p><i>FRIENDS for Life</i></p> <p><i>F: Feelings</i>  <i>R: Remember to relax</i>  <i>I: I can do it! I can try my best!</i>  <i>E: Explore solutions and Coping Step Plans</i>  <i>N: Now reward yourself!</i>  <i>D: Don't forget to practice</i>  <i>S: Smile, stay calm</i></p>	<p>Intervention ciblée auprès des enfants de 7 à 11 ans et des adolescents de 12 à 16 ans présentant des symptômes anxieux ou un trouble anxieux</p>	<p>But: Que les enfants ou adolescents apprennent des habiletés pour faire face à leur anxiété</p> <p>Objectifs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que les enfants/adolescents remplacent leurs pensées négatives par des pensées positives et constructives</li> <li>2. Que les enfants/adolescents reconnaissent les symptômes physiologiques attachés à l'anxiété</li> </ol> <p>Contenu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Volet enfant 10 sessions hebdomadaires et deux sessions de rappel un à trois mois après la fin du programme. À chaque séance une composante de l'acronyme FRIENDS est présentée.</li> <li>-Volet parent 4 sessions dans le cadre du programme Information sur le programme, enseignement de certaines pratiques parentales et de l'utilisation d'un système de renforcement des comportements</li> </ul> <p>Moyens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Restructuration cognitive</li> <li>-Techniques de relaxation</li> <li>-Stratégies pour améliorer l'attention</li> <li>-Exposition assistée</li> <li>-Soutien de la famille et des pairs</li> <li>-Devoirs à faire à la maison, etc.</li> </ul>

Tableau 4

*Évaluation I du programme : FRIENDS for life*

Auteurs	Devis/ Protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Barrett, Rappee et Dadds (1996)	-Devis expérimental: Répartition aléatoire à trois conditions :  1) Le programme <i>FRIENDS</i> 12 sessions de 60 à 80 minutes  2) Le programme <i>FRIENDS</i> 12 sessions de 60 à 80 minutes et enseignement aux parents  3) Liste d'attente	-79 enfants âgés entre 7 et 14 ans ayant un diagnostic d'anxiété de séparation, trouble anxieux généralisé ou de phobie sociale  -Recrutement effectué à partir d'organismes communautaires, d'écoles, de référence de professionnels de la santé mentale, de médecins ou de parents.	12 semaines	-57% des enfants ayant fait partie de la condition no. 1 ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux  -84 % des enfants ayant fait partie de la condition no. 2 ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux  -Les enfants de 7 à 10 ans ont mieux répondu à la condition no. 2 qu'à la condition no. 1  -Les enfants de 11 à 14 ont répondu de manière significative à la condition no. 1 et à la condition no. 2	6 mois et 12 mois après la fin du programme  -Le pourcentage d'enfants ayant fait partie de la condition no. 1 qui ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux est demeuré stable  -Le pourcentage d'enfants ayant fait partie de la condition no. 2 qui ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux est passé de 84% à 95%.

Tableau 4 (suite)

Évaluation II du programme : *FRIENDS for life*

Auteurs	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Lock et Barrett (2006)	<p>Devis expérimental: Répartition aléatoire des écoles participantes à deux conditions:</p> <p>1) Exposition au programme <i>FRIENDS</i> -10 sessions de 70 minutes pour les enfants -2 sessions de rappel -4 sessions pour les parents</p> <p>2) Poursuite du curriculum régulier</p>	-733 enfants âgés entre 9 et 16 ans provenant de 7 écoles	10 semaines	<p>-Réduction de l'anxiété significativement plus élevée chez les élèves exposés à la condition no. 1 tel qu'auto-rapportée</p> <p>-Réduction de l'anxiété significativement plus élevée chez les filles âgées entre 9 et 10 ans comparativement aux filles plus âgées et aux garçons de tout âge tel qu'auto-rapportée</p>	<p>12 mois après la fin du programme:</p> <p>-Réduction de l'anxiété significativement plus élevée chez les élèves exposés à la condition no. 1 tel qu'auto-rapportée</p> <p>-Réduction de l'anxiété significativement plus élevée chez les élèves âgés entre 9 et 10 ans comparativement aux élèves âgés entre 14 et 16 ans tel qu'auto-rapportée</p> <p>-Réduction de l'anxiété significativement plus élevée chez les filles âgées entre 9 et 10 ans comparativement aux filles plus âgées et aux garçons de tout âge tel qu'auto-rapportée</p>

Tableau 5

*Description du programme : The Cool Teens CD-ROM*

Auteurs	Programme	Type d'intervention (universelle/ ciblée)	Modalités d'intervention
Cunningham, Rapee, Lynham, Schniering, Hudson et Wuthrich (2006)	<i>The Cool Teens CD-ROM</i> : Thérapie cognitivo-comportementale basée sur l'ordinateur	Intervention ciblée auprès des adolescents âgés de 14 à 18 ans présentant des symptômes anxieux et ayant accès à un ordinateur	<p>But: Que les adolescents apprennent des techniques cognitivo-comportementales pour faire face à leur anxiété</p> <p>Objectifs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Développer des habiletés pour faire face aux émotions négatives associées à l'anxiété (ex: peur et inquiétudes)</li> </ol> <p>Contenu:</p> <p>8 modules de 30 à 60 minutes à compléter sur une période de 8 à 12 semaines.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre l'anxiété: informations sur l'anxiété et introduction au programme</li> <li>2. Se fixer des buts: Suggestions sur la façon d'obtenir des résultats optimaux avec le programme</li> <li>3. Pensées réalistes I: Technique pour restructurer les cognitions et remplacer les inquiétudes par des pensées réalistes et calmantes</li> <li>4. Échelon I: Technique d'exposition pour aider à faire face aux peurs, étape par étape.</li> <li>5. Échelon II: Utilisation avancée de l'exposition</li> <li>6. Pensées réalistes II: Technique pour que la restructuration cognitive soit applicable dans la vie de tous les jours.</li> <li>7. Autres stratégies: Stratégies pour gérer l'anxiété: résolution de problèmes, affirmation de soi, etc</li> <li>8. Rester cool: Conseils pour prévenir de futurs problèmes d'anxiété</li> </ol> <p>Moyens :</p> <p>-Textes, illustrations, dessins animés, etc.</p>

Tableau 6

*Évaluation du programme : The Cool Teens CD-ROM*

Auteurs	Devis/Protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Wuthrich, Rapee, Cunningham, Lyneham, Hudson et Schniering (2012)	Devis expérimental: Répartition aléatoire des adolescents à deux conditions :  1) Programme <i>Cool-Teens CD-ROM</i> + appel téléphonique  2) Liste d'attente	-43 adolescents Australiens âgés entre 14 et 17 ans qui rencontraient les critères diagnostics d'un trouble anxieux du DSM-IV. -Recrutement effectué par le biais de pamphlets distribués dans les écoles ou dans la communauté, références de professionnels et du bouche à oreille.	12 semaines d'intervention. Séances hebdomadaires de 30 à 60 minutes.	-41% des enfants ayant fait partie de la condition no. 1 ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux à la fin du programme  -Les enfants ayant fait partie de la condition no. 1 ont démontré des améliorations significatives quant à la sévérité des symptômes rapportée par le clinicien, l'adolescent et sa mère  -Les mères des adolescents ont rapporté une réduction significative des symptômes intérieurs chez leur adolescent  -Les adolescents ont rapporté une réduction significative de l'interférence des symptômes dans leur vie	3 mois après la fin du programme  -26 % des enfants ayant fait partie de la condition no. 1 ne remplissaient plus les critères diagnostics d'un trouble anxieux  -Pas de différences significatives entre les autres résultats obtenus après le programme et ceux obtenus au suivi = maintien.

Tableau 7

Description du programme : *The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle/ ciblée)	Modalités d'intervention
Rapee, Lyneham, Schniering, Wuthrich, Abott, Hudson et Wignall (2006)	<p><i>The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program</i> (CKCAAP)</p> <p>-Version pour les enfants âgés entre 6 et 12 ans</p> <p>-Version pour les adolescents âgés de 13 à 18 ans</p>	Intervention ciblée auprès des enfants et les adolescents de 6 à 18 ans qui présentent des symptômes anxieux ou un trouble anxieux	<p>Buts: Réduire les symptômes associés à l'anxiété.</p> <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que les enfants et adolescents reconnaissent les sentiments, symptômes et pensées reliées à l'anxiété</li> <li>2. Qu'ils confrontent leurs peurs via l'exposition graduée</li> <li>3. Qu'ils continuent à fonctionner dans la vie de tous les jours malgré la présence de sentiments anxieux</li> <li>4. Qu'ils puissent faire face aux moqueries de leurs pairs de façon prosociale</li> <li>5. Qu'ils puissent utiliser la restructuration cognitive dans la vie de tous les jours</li> </ol> <p>Contenu:</p> <p>10 sessions hebdomadaires individuelles ou en petits groupes, 2 sessions d'informations pour les parents ainsi qu'une séance de consultation individuelle</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explication du lien entre les sentiments et les pensées, de la nature et des causes de l'anxiété et identification de buts à atteindre.</li> <li>2. La restructuration cognitive</li> <li>3. Introduction de l'auto-renforcement et cotation de la pensée réaliste</li> <li>4. Introduction au principe de l'exposition et hiérarchisation des peurs.</li> <li>5. Identification des étapes de l'exposition</li> <li>6. Exposition graduée</li> <li>7. Introduction aux habiletés de résolution de problèmes</li> <li>8. Démontrer de l'assurance face aux commentaires des pairs</li> <li>9. Récompenser les progrès et encouragements à l'atteinte des objectifs</li> <li>10. Célébration de la graduation du programme et discussion sur les objectifs futurs</li> </ol> <p>Moyens:</p> <p>-Exposition graduée, restructuration cognitive, formation aux parents, etc.</p>

Tableau 8

*Évaluations du programme: The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program*

<u>Évaluation I</u>					
Auteurs	Devis/Protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Rapee (2000)	Devis quasi-expérimental: Répartition non-aléatoire à deux conditions :	-110 enfants Australiens âgés entre 7 et 16 ans remplissant les critères diagnostics d'un trouble anxieux selon le DSM-IV	11 semaines	-Diminution significative des symptômes anxieux tel que mesurés par la mère et le père	1 an après le programme
	1) Exposition au programme CKCAAP 9 sessions de 90 minutes réparties sur 11 semaines	-Recrutement effectué par le biais de publicités, références de professionnels et du bouche à oreille.		-Diminution significative des symptômes anxieux tel que mesuré par l'enfant	-Amélioration significative des symptômes anxieux depuis la fin du programme, tel que mesurés par la mère et le père
	2) Liste d'attente				
<u>Évaluation II</u>					
Misfud et Rapee (2005)	Devis expérimental: Répartition aléatoire des écoles participantes à deux conditions:	-91 enfants Australiens âgés entre 8 et 11 ans de 9 écoles de milieux socioéconomiques faibles	8 semaines	-Diminution cliniquement significative des symptômes anxieux tel qu'évalués par l'enfant et le professeur entre le début et la fin du programme	4 mois après le programme
	1) Exposition au programme CKCAAP 8 sessions pour l'enfant 2 sessions pour les parents	-Enfants recrutés sur la base de résultats obtenus à un test de dépistage passé à tous les enfants de l'école ainsi que sur la référence de professeurs			-Diminution cliniquement significative des symptômes anxieux tel qu'évalués par l'enfant et le professeur entre le début du programme et la relance
	2) Liste d'attente				-Différence significative quant à la présence de symptômes anxieux entre le groupe contrôle et le groupe expérimental tel qu'évalué par l'enfant et le professeur

Tableau 9

*Description du programme : Déstressse et progresse*

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle/ ciblée)	Modalités d'intervention
Centre de recherche sur le stress humain (2011)	<i>Déstressse et progresse</i>	Intervention universelle auprès d'adolescents âgés de 12 à 16 ans fréquentant un milieu scolaire secondaire	<p>But: Améliorer la santé mentale et physique des adolescents</p> <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que les adolescents reconnaissent leur stress</li> <li>2. Qu'ils comprennent comment leur corps réagit à leur stress</li> <li>3. Qu'ils préviennent ou gèrent leur stress</li> </ol> <p>Contenu:</p> <p>5 sessions hebdomadaires en classe</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présentation du modèle S.P.I.N.</li> <li>2. Jeux de rôle avec le modèle S.P.I.N.</li> <li>3. Présentation de stratégies d'adaptation centrées sur les émotions</li> <li>4. Présentation de stratégies d'adaptation centrées sur le problème</li> <li>5. Support social c. pression sociale</li> </ol> <p>Moyens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Devoirs</li> <li>-Jeux de rôles</li> <li>-Exercices en sous-groupe</li> <li>-Journal de bord</li> <li>-Technique SPIN ton stress</li> <li>-Technique RESPIN ton stress, etc.</li> </ul>

Tableau 10

*Évaluation du programme : Détresse et progresse*

Auteurs	Devis/Protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Résultats proximaux	Résultats distaux
Lupien, Ouellet-Morin, Trépanier, Juster, Marin, François, Sindi, Wan, Findlay, Durand, Cooper, Schramek, Andrews, Corbo, Dedovic, Lai et Plusquellec (2013)	Devis quasi-experimental: Répartition non-aléatoire des écoles à deux conditions :  1) Programme <i>Détresse et Progresse</i>  2) Liste d'attente	-504 adolescents Québécois âgés entre 11 et 13 ans fréquentant une école secondaire privée ayant accepté de participer à l'étude  -Consentement parental requis pour participer à l'étude	5 séances d'intervention de 40 minutes réparties durant l'année scolaire	-Pas de différences significatives entre les élèves appartenant à la condition no. 1 et no.2 quant au niveau de cortisol, tel que prélevé au moyen d'un échantillon de salive  -Les adolescents ayant fait partie de la condition no. 1 et qui rapportaient un plus haut niveau de colère ont démontré une diminution significative de leur niveau de cortisol, tel que prélevé au moyen d'un échantillon de salive	3 mois après la fin du programme  - Les adolescents dont le niveau de cortisol a augmenté, peu importe la condition à laquelle ils appartenaient, avaient 2,45 fois plus de risque de souffrir d'une dépression clinique ou sous-clinique

Tableau 11

Description du programme : *Study without stress*<sup>1</sup>

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (universelle/ ciblée)	Modalités d'intervention
Wutrich et Passé-de Silva (2011)	<i>Study without stress</i>	Intervention universelle auprès d'adolescents âgés de 16 à 18 ans fréquentant un milieu scolaire secondaire	<p>But: Améliorer la santé mentale des adolescents</p> <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que les adolescents comprennent le stress</li> <li>2. Qu'ils comprennent le rôle des pensées dans les manifestations du stress</li> <li>3. Qu'ils apprennent à restructurer leurs pensées</li> <li>4. Qu'ils apprennent à résoudre des problèmes</li> </ol> <p>Contenu:</p> <p>6 sessions hebdomadaires en classe</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Notions théoriques sur le stress</li> <li>2. Le rôle des pensées dans les manifestations du stress</li> <li>3. Apprentissage de la restructuration cognitive</li> <li>4. Notions sur le perfectionnisme et la procrastination</li> <li>5. Apprentissage d'une technique de résolution de problème</li> <li>6. Retour sur l'atteinte des objectifs personnels</li> </ol> <p>Moyens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Devoirs</li> <li>-Manuel du participant</li> <li>-Auto-observations</li> <li>-Auto-évaluations</li> <li>-Planification d'un horaire hebdomadaire</li> <li>-Discussion en sous-groupe, etc.</li> </ul>

<sup>1</sup> Aucune évaluation n'est disponible pour ce programme

Tableau 12

*Forces et limites des programmes sélectionnés*

		L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress	FRIENDS for life	The Cool Teens CD-ROM	The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program	Déstresse et Progresse	Study without stress
Forces	Les sujets ciblés sont les adolescents	X	X	X	X	X	X
	Développé pour le milieu scolaire		X		X	X	X
	Construit selon une approche cognitivo-comportementale	X	X	X	X	X	X
	Facilement accessible (Internet, bibliothèque)	X	X	X	X	X	X
	Moyen de mise en relation attrayant pour les sujets			X		X	
	Comporte un volet universel et un volet ciblé	X					
	Disponible en français	X				X	
	Efficacité démontrée		X		X		
Limites	Ne cible pas spécifiquement l'anxiété de performance	X	X	X	X	X	X
	Résultats d'évaluation mitigés et peu spécifiques	X				X	X
	Implantation exigeante		X		X		
	Nécessite l'accès des participants à un ordinateur			X			
	Disponible seulement en version originale anglaise		X	X	X		X

## Intervention proposée

Le programme d'intervention *Performer...sans anxiété* qui a été développé dans le cadre de ce projet comprend deux cibles d'intervention : les manifestations de l'anxiété de performance au niveau cognitif et physiologique, et les stratégies d'étude et d'organisation. Les manifestations de l'anxiété de performance résultent de l'interaction entre plusieurs facteurs de risque, tel qu'illustrés dans la chaîne prédictive présentée dans la section précédente. Quant à elles, les stratégies d'étude et d'organisation représentent un facteur aggravant la relation entre l'interférence produite par l'anxiété en période d'examen et lors de l'étude et les résultats scolaires non-optimaux. Ces cibles ont été sélectionnées selon l'hypothèse qu'en agissant sur ces dernières, nous préviendrons l'apparition de conséquences importantes chez l'individu, telles que l'échec scolaire et le décrochage, en augmentant la performance scolaire des élèves.

L'intervention proposée s'appuie sur deux programmes déjà existants. Il s'agit du *Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program* (Rapee et al., 2006) et du *Study Without Stress Program* (Wuthrich & Passe-de-Silva, 2010). Ces programmes ont été sélectionnés parce qu'ils sont basés sur une approche cognitivo-comportementale, ce qui représente une pratique recommandée dans le traitement des troubles anxieux (Brown et al., 2003). De plus, le programme *Study Without Stress Program* (Wuthrich & Passe-deSilva, 2010) comprend l'enseignement de stratégies d'étude et d'organisation, ce qui représente l'une des recommandations d'Ergene (2003) sur les meilleures pratiques dans le traitement de l'anxiété de performance. Ces deux programmes permettent également aux élèves de développer l'auto-contrôle de leurs comportements et de leurs pensées en situation d'examens, en plus de leur enseigner des techniques de relaxation. Ces deux éléments répondent aux recommandations d'Ergene (2003) en ce qui a trait aux composantes à intégrer afin d'augmenter l'efficacité des programmes utilisés auprès des élèves souffrant d'anxiété de performance.

Quelques adaptations ont été effectuées. D'une part le volet parental du *Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program* (Rapee et al., 2006) n'a pas été animé dans le cadre de l'intervention. En effet, ce choix est motivé par la difficulté de recruter des parents en milieu scolaire. De plus, les recherches ont démontré que le volet parental était plus efficace auprès des enfants qu'auprès des adolescents (Misfud & Rapee, 2005; Rapee, 2000). Une autre modification apportée à ce programme est l'ordre des séances. En effet, afin de pouvoir observer un changement plus rapidement au niveau de l'utilisation des techniques de relaxation, l'enseignement de ces dernières a été devancé. Pour ce qui est du *Study Without Stress Program* (Wuthrich & Passe-deSilva, 2010), le programme de six séances a été condensé afin d'être animé à l'intérieur de deux séances individuelles. Ce choix a été fait, car le

contenu abordé dans le cadre de ce programme recoupait parfois celui du *Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program* (Rapee et al., 2006).

L'intervention proposée ci-dessous est pertinente selon l'hypothèse qu'elle permettra de contrer les effets négatifs associés à l'anxiété de performance des élèves au secondaire et d'augmenter leur performance. En effet, le projet a été implanté dans une école secondaire du Québec qui offre plusieurs programmes d'enseignement, dont le programme international. Ce programme est reconnu par les enseignants et la direction comme un programme exigeant, puisqu'il vise le développement chez les élèves d'une ouverture interculturelle, d'une autonomie intellectuelle et d'un jugement critique (Gouvernement du Québec, 2012). Au secondaire, l'enfant doit répondre à certaines conditions pour bénéficier de cet enseignement. En effet, il doit présenter une bonne méthode de travail, avoir des résultats supérieurs à la moyenne, avoir une bonne capacité d'apprentissage et une grande ouverture d'esprit, de même qu'obtenir un bon résultat à l'examen d'admission obligatoire (Gouvernement du Québec, 2012). L'enseignement du programme international possède plusieurs caractéristiques particulières. En effet, les élèves faisant parti de ce programme doivent être en mesure de faire des liens entre le contenu théorique présenté en classe et le monde par le biais de cinq aires d'interactions : apprendre à apprendre, communauté et service, santé et formation sociale, environnement et ingéniosité humaine (Société des Écoles du monde et du Baccalauréat International du Québec et de la francophonie, 2010). Ainsi, en plus des examens et travaux mesurant les apprentissages et les habiletés développées en classe, les élèves subissent d'autres évaluations mesurant leurs capacités à faire des liens par le biais des cinq aires d'interactions (SÉBIQ, 2010).

Comme l'ont démontré Zeidner et Schleyer (1999), les élèves inscrits dans ce type de programme sont plus à risque de vivre de l'anxiété de performance, notamment en raison des moyennes de classes plus élevées que celles obtenues dans les classes régulières. Cette hypothèse se traduit d'ailleurs cliniquement. À cette école, plusieurs élèves suivant le programme d'éducation internationale sont référés chaque année pour des services en psychoéducation afin d'apprendre à gérer leur anxiété. Étant donné que *Study Without Stress Program* (Wuthrich & Passe-deSilva, 2010) et *The Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program* (Rapee et al., 2006) ont été développés pour les adolescents en milieu scolaire, nous faisons l'hypothèse qu'ils pourront avoir un effet bénéfique sur les participants qui y seront exposés. L'intervention a été proposée aux élèves de deuxième secondaire, car selon l'évaluation clinique de la psychoéducatrice en place, il s'agissait de la clientèle qui pourrait le plus bénéficier du programme. En effet, les élèves en deuxième secondaire terminent leur premier cycle du secondaire et il est donc important qu'ils obtiennent des notes suffisantes à leur maintien dans le

programme international. De plus, selon Lupien et al. (2013), l'hormone du stress, le cortisol, est particulièrement présente chez les élèves lors de la transition primaire-secondaire. Il est donc possible que pour plusieurs élèves, les impacts de cette transition soient encore présents, les prédisposant donc à vivre de l'anxiété de performance. En plus de ces caractéristiques personnelles, il est cependant important de mentionner que les élèves ayant participé au programme *Performer...sans anxiété* qui est décrit ci-dessous ont également été exposés à deux séances d'animation du programme *Déstresse et progresse* (Centre de recherche sur le stress humain, 2011). Cette animation a été effectuée en classe par une intervenante de l'école et a précédé celle du programme *Performer...sans anxiété*.

## Méthode

### Description

**Participants.** Afin de recruter les participants, un test de dépistage est administré à l'ensemble des élèves de deuxième secondaire du programme international de l'école secondaire où le programme *Performer...sans anxiété* a été implanté. Nous voulons recruter au maximum cinq élèves, car il est important que le groupe puisse être utilisé en tant que levier dans l'intervention et que l'échange et le développement de relations entre les membres soient possible.

À cette école, ces élèves ont accès à plusieurs services. En effet, ils peuvent bénéficier d'un suivi auprès d'une technicienne en éducation spécialisée, d'une technicienne en travail social, d'un animateur à la vie spirituelle et communautaire, d'un psychologue, d'une psychoéducatrice et/ou d'une travailleuse sociale. Selon la psychoéducatrice présente à cette école, les besoins dépassent malgré tout l'offre de services. En effet, bien que les élèves à l'éducation internationale possèdent plusieurs forces au niveau intellectuel, ceux-ci possèdent également plusieurs vulnérabilités. En effet, ces adolescents ont besoin d'apprendre à gérer leur anxiété et à utiliser des stratégies d'étude et d'organisation efficaces, stratégies qui sont souvent déficientes chez ces élèves, selon la psychoéducatrice.

Afin de participer au test de dépistage, un consentement parental doit être obtenu pour les participants âgés de moins de 14 ans. Afin que le consentement obtenu soit libre et éclairé, une lettre est envoyée aux parents. Cette lettre explique que l'objectif du test de dépistage est de sélectionner des élèves pour participer à un programme afin de les aider à mieux gérer leur anxiété de performance et spécifie que la participation est volontaire. Dans cette lettre, l'animatrice spécifie également les procédures si leur enfant est sélectionné pour participer au programme. Les élèves doivent retourner à leur enseignant le consentement signé par leurs parents avant la date du dépistage, sans quoi ils ne peuvent y participer. Par la suite, l'élève peut répondre à la traduction-maison du *The Test Anxiety*

*Inventory* (Spielberger et al., 1980). Afin d'assurer une standardisation de la procédure, le dépistage a également lieu la même journée pour les quatre classes de secondaire 2 sondées. Par la suite, les cinq élèves qui présentent les scores les plus élevés sont rencontrés de manière individuelle. Dans le cadre de la rencontre individuelle, les objectifs du programme ainsi que son contenu sont précisés. Un formulaire de consentement est également signé par les parents des participants. Les participants de la présente intervention sont cinq élèves de deuxième secondaire au programme international d'une école secondaire de la commission scolaire des Affluents âgés entre 13 et 14 ans.

**But et objectifs.** Le Tableau 13 présente le but et les objectifs du programme. Les objectifs 1 et 2 représentent une opérationnalisation de l'anxiété de performance et constituent donc une mesure directe de ce construit. Le terme « situations d'évaluation » fait référence aux situations dans lesquelles l'étudiant doit performer et est évalué au moyen d'une note. Dans le cadre du projet, les examens, les mini-tests, les laboratoires et les présentations orales, entre autres, sont considérés comme des situations d'évaluation. Les objectifs 3 et 4 représentent des variables médiatrices de l'impact du programme sur l'anxiété de performance. Pour finir, l'objectif 5 représente la résultante de la diminution de l'anxiété de performance.

Tableau 13

But et objectifs du programme Performer...sans anxiété

---

But :	Prévenir l'aggravation des conséquences liées à l'anxiété de performance
Objectif général :	Réduire l'anxiété de performance
Objectif proximal 1 :	Réduire les distorsions cognitives associées à l'anxiété de performance telles qu'auto-rapportées par l'élève suite à une situation d'évaluation
Objectif proximal 2 :	Réduire les réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance telles qu'auto-rapportées par l'élève suite à une situation d'évaluation
Objectif proximal 3 :	Augmenter l'utilisation de techniques de relaxation telles qu'auto-rapportées par l'élève
Objectif proximal 4 :	Augmenter les connaissances concernant l'anxiété de performance, telles qu'auto-rapportées par l'élève
Objectif distal 5 :	Augmenter la performance des élèves telle que mesurée par le biais de situations d'évaluation
Effet collatéral 1 :	Augmenter l'estime de soi des élèves, telle qu'auto-rapportée par l'élève
Effet collatéral 2 :	Adopter un but scolaire de performance-approche ou de maîtrise-approche, tel qu'auto-rapporté par l'élève

---

Il est possible que la participation au programme *Performer...sans anxiété* puisse entraîner des effets autres que ceux mentionnés plus haut. En effet, comme la littérature a démontré que l'anxiété de performance est bien souvent associée à la présence d'une faible estime de soi et peut même être expliquée par la présence d'un but scolaire de maîtrise-évitement ou de performance-évitement chez les élèves, il est possible qu'une diminution de l'anxiété de performance puisse avoir un impact sur ces construits et c'est pourquoi ils sont mesurés par les effets collatéraux 1 et 2 (Dumont et al, 2003; Eum & Rice, 2010).

**Animatrice.** L'animatrice du programme est une stagiaire en psychoéducation de niveau maîtrise. Il s'agit de la troisième expérience de stage pour cette animatrice, mais de la première dans un milieu scolaire. L'animatrice possède plusieurs forces en ce qui a trait aux participants ciblés pour l'intervention. En effet, elle a eu l'occasion d'effectuer un stage auparavant auprès d'adolescentes dans une unité du Centre Jeunesse de Montréal. De plus, lorsque l'intervention a été mise en place, elle avait déjà complété une année de stage dans un autre milieu secondaire international et avait pris en charge plusieurs activités de groupes et individuelles auprès d'adolescents, notamment en ce qui a trait à la gestion du stress. Cependant, il s'agit de la première expérience de l'animatrice en ce qui a trait à l'animation d'un groupe d'adolescents souffrant d'anxiété de performance. L'animatrice possède cependant plusieurs schèmes relationnels qui peuvent l'aider à faire face à cette limite. En effet, l'animatrice est capable de faire preuve d'empathie et de comprendre ce que l'autre personne vit. Cette capacité d'empathie représente un atout, car il est important de s'abstenir de faire preuve de sympathie auprès d'une clientèle anxieuse. En effet, puisque l'évitement constitue bien souvent une stratégie utilisée par cette clientèle afin de fuir les stimuli qui génèrent chez eux de l'anxiété, l'intervenante doit être à l'écoute de l'inconfort et du malaise vécu par le sujet dans certaines situations. Cependant, plutôt que de l'inciter à se soustraire à ces situations, elle doit le soutenir afin d'augmenter son niveau de tolérance. En plus de posséder certains schèmes relationnels, l'animatrice maîtrise également certaines opérations professionnelles. En effet, elle possède de bonnes capacités d'observation, ce qui se révèle être également un atout auprès de cette clientèle. Les individus aux prises avec un trouble anxieux ayant parfois de la difficulté à nommer leurs besoins et à exprimer ce qu'ils ressentent, il faut ainsi être capable de détecter les signes de tensions cognitives et/ou physiologiques chez le sujet afin d'être en mesure de les lui refléter et ainsi, l'inciter à exprimer ses pensées et ses émotions. Pour finir, l'animatrice possède plusieurs forces en ce qui a trait à l'intervention proposée. En effet, elle est familière avec l'utilisation de l'approche cognitivo-comportementale. De plus, le fait que le programme

d'intervention soit animé auprès d'un petit groupe d'individus représente un atout pour l'animatrice. Effectivement, celle-ci est beaucoup plus à l'aise de s'adapter à l'ici et au maintenant auprès d'un groupe restreint de participants.

**Programme et contenu.** Afin de répondre aux besoins des participants, le programme d'intervention mis en place comprend deux composantes principales : l'enseignement d'habiletés concernant la gestion de l'anxiété de performance (volet de groupe) et l'enseignement d'habiletés d'étude et d'organisation (volet individuel). Ces deux composantes prennent des formes différentes décrites sous-dessous.

**Volet de groupe.** Le contenu abordé dans le cadre de l'enseignement d'habiletés concernant la gestion de l'anxiété de performance s'inspire du *Cool Kids Child and Adolescent Anxiety Program* (Rapee et al., 2006). Le contenu de cette composante est animé durant 10 séances auprès de l'ensemble du groupe. Ce choix a été fait afin que le groupe devienne un outil favorisant l'évolution des jeunes dans leur démarche tout en leur permettant de consolider leur expérience (voir la section *Moyens de mise en relation*). Le Tableau 14 présente le contenu abordé lors de chaque séance.

**Volet individuel.** Pour ce qui est de l'enseignement de stratégies d'étude et d'organisation, le contenu de cette composante a été inspiré du *Study Without Stress Program* (Wuthrich & Passé-de-Silva, 2010). Cette partie du programme est animée individuellement auprès de chaque jeune afin de répondre de manière plus spécifique et précise à leurs besoins. Elle comprend deux séances. Lors de la première séance, l'étudiant doit créer une grille horaire d'une semaine type et réfléchir aux périodes qui sont consacrées aux devoirs, aux loisirs, aux tâches ménagères, etc. Cela lui permet d'avoir un repère visuel de son emploi du temps et ainsi, de réduire les comportements de procrastination. Durant cette séance, l'animatrice également vérifie l'organisation de l'agenda de l'élève ainsi que la façon dont il prend des notes. Selon les besoins du jeune, des stratégies lui sont proposées telles que l'utilisation d'un code de couleurs, de symboles ou d'abréviations, etc. Lors de la deuxième séance, un questionnaire est utilisé afin de déterminer le style d'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire visuel, auditif ou kinesthésique et selon son style d'apprentissage, des stratégies d'étude lui sont suggérées. Par la suite, différentes ressources sont présentées au jeune afin de le supporter lors de son étude, tel que le site internet *Allô Prof*. Cet organisme sans but lucratif possède la mission de favoriser la persévérance scolaire en offrant de l'aide aux devoirs gratuitement à tous les élèves du Québec via leur plate-forme électronique et un service téléphonique. Pour finir, si nécessaire, l'animatrice vérifie avec l'élève les options possibles de récupération.

Tableau 14

*Contenu de chaque séance du volet de groupe*

<b>Séance</b>	<b>Contenu</b>	<b>Devoir</b>
1	-Présentation des membres du groupe -Déterminer le code et les procédures -Définir l'anxiété de performance -Déterminer un objectif personnel -Introduire le lien entre les pensées et les émotions	Mini auto-observation (situation, pensées, émotions)
2	-Introduction et application de la notion de pensées réalistes (technique de la restructuration cognitive) <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier la situation qui cause de l'anxiété</li> <li>2. Identifier les pensées</li> <li>3. Identifier les faits</li> <li>4. Identifier les conséquences réalistes</li> <li>5. Identifier une pensée réaliste</li> </ol>	Appliquer la technique
3	-Développer la pensée réaliste -Introduction de la notion d'auto-renforcement	S'auto-renforcer
4	-Construction de l'échelle d'accomplissement -Identification des échelons et renforçateurs de l'échelle	N.A.
5	-Technique de la respiration complète -Technique de la respiration profonde -Réponse de relaxation -Méditation	Auto-observation sur l'utilisation d'une technique
6	-Retour sur les pensées réalistes et l'échelle d'accomplissement -Technique pour faire face aux symptômes physiologiques et cognitifs de l'anxiété <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconnaître les symptômes</li> <li>2. Identifier ce qui devrait être fait</li> <li>3. Recentrer son attention sur les détails de la tâche</li> <li>4. Se récompenser</li> </ol>	N.A.
7	-Exposition in vitro/ jeux de rôle sur les situations de performance -Retour sur l'échelle d'accomplissement	N.A.
8	-Habilités de résolution de problèmes <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier le problème</li> <li>2. Déterminer toutes les solutions possibles</li> <li>3. Déterminer les avantages et désavantages pour chaque solution</li> <li>4. Choisir et appliquer une solution</li> </ol>	Appliquer la technique de résolution de problème
9	-Habilités de communication Nommer ses besoins S'affirmer de façon prosociale	N.A.
10	-Vérifier l'atteinte de l'objectif personnel -Retour sur ce qui a été vécu	N.A.

### **Contexte spatial.**

*Espace objectif.* Le programme d'intervention se déroule dans l'école secondaire. Le local recherché pour l'animation du volet de groupe est une classe inoccupée, à l'intérieur de laquelle six bureaux sont disposés en forme de cercle afin de favoriser l'échange et la participation. Une affiche exposant le code et les procédures déterminés par les membres du groupe est affichée au mur. Au besoin, un rideau peut d'ailleurs être placé devant la fenêtre de la porte afin d'assurer la confidentialité de la rencontre. Ce local est bien isolé afin d'éviter que des gens situés à l'extérieur puissent entendre les propos des élèves. La dimension du local nous permet également d'effectuer les jeux de rôle lors de la séance prévue à cet effet. Pour ce qui est du volet individuel, celui-ci est animé dans le bureau de la psychoéducatrice. Le bureau contient un ordinateur, qui est nécessaire afin de présenter différentes ressources pédagogiques. Dans le bureau, la chaise de l'animatrice est placée à côté de celle du sujet, afin de favoriser un climat d'échange et une approche collaborative.

*Espace subjectif.* Lors de l'animation du volet de groupe, il est possible que certains participants doutent que leurs propos demeurent confidentiels en raison de la proximité des autres classes. L'animatrice doit donc être attentive à la présence de signes de malaise et d'inconfort chez les participants et apporter des modifications au lieu choisi, si possible. Pour ce qui est du volet individuel, il est possible que certains participants ne se sentent pas à l'aise de se rendre au bureau de la psychoéducatrice, par peur d'être stigmatisés. En effet, les élèves croient parfois que ce bureau n'est fréquenté que par des personnes qui ont des difficultés importantes et ne veulent pas leur être associés. L'animatrice doit donc vérifier auprès des participants s'ils ressentent un malaise à venir la rencontrer dans son bureau. Si certains participants sont inconfortables, des arrangements peuvent être possibles. En effet, l'heure des rendez-vous peut être fixée lors de périodes où les élèves sont en cours ou après l'école, de manière à réduire la circulation des élèves dans le corridor. Si ce n'est pas possible, un autre lieu de rencontre peut être convenu avec l'élève.

### **Contexte temporel et dosage de l'intervention.**

*Temps objectif.* Ce programme d'intervention a été mis en place à l'automne 2013. Au mois d'octobre, l'animatrice procède au dépistage et au recrutement des participants au programme. Durant les mois de novembre, décembre et janvier, l'animatrice anime le programme d'intervention décrit. Le volet de groupe est animé de manière hebdomadaire, bien qu'il n'y ait pas d'animation durant deux semaines à la fin décembre et au début janvier compte tenu du congé des fêtes. Ce volet comprend dix séances d'une heure et quinze minutes. Le Tableau 15 présente le déroulement type de chaque séance.

L'animation a lieu le matin afin de favoriser l'attention et la participation des élèves. Quant à elles, les deux séances du volet individuel sont animées en fonction de la disponibilité des participants, mais également de l'animatrice. Tous les participants ne sont donc pas exposés au contenu des séances individuelles au même moment. Ces deux séances durent entre 45 minutes et 1 heure.

Tableau 15

*Déroulement type de chaque séance de groupe*

<b>Composantes</b>	<b>Temps</b>
Accueil	
Retour dernière séance	15 minutes
Vérification des devoirs	
Contenu de la séance	
Expérimentation	50 minutes
Discussion/Partage	
Retour sur la séance	
Explication du devoir	10 minutes

*Temps subjectif.* En raison de la problématique des participants, il est possible que le fait de manquer un cours pour assister au programme génère chez certains élèves de l'anxiété. Afin de contrer cet effet négatif, l'horaire du programme est déterminé en collaboration avec les différents participants de l'intervention. De plus, en fonction des besoins des jeunes, la journée de l'animation du programme peut varier d'une semaine à l'autre. De cette façon, les participants ne sont pas toujours absents dans le même cours, ce qui risque de réduire leur anxiété.

**Moyens de mise en relation.**

*Stratégies de gestion des apprentissages.* Durant le programme, plusieurs moyens sont utilisés afin de favoriser l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés chez le participant. Dans un premier temps, le contenu abordé dans le cadre du programme est présenté au sujet sous la forme d'un manuel. Les jeunes doivent apporter leur cahier à chaque séance afin de pouvoir prendre des notes et/ou surligner les concepts. Ce cahier constitue une référence à laquelle le participant peut se rapporter au besoin, notamment lorsqu'il est à la maison. Durant le programme, le participant est également amené à expérimenter activement les concepts qui lui sont présentés. En effet, par le biais

des devoirs, les participants appliquent les techniques apprises dans leur quotidien et sont ainsi en mesure de les généraliser. L'imitation est également un moyen utilisé dans le cadre du programme, puisqu'à l'adolescence, le besoin d'appartenance est très présent et que, selon la théorie de l'apprentissage social, les individus ont tendance à reproduire les comportements des individus avec lesquelles ils entretiennent une relation positive (Bandura, 1976). Il y a donc une forte probabilité que le groupe et l'animatrice agissent à titre de catalyseurs. D'ailleurs, la démonstration est l'une des techniques utilisées par l'animatrice afin de générer des apprentissages chez le sujet. En effet, l'animatrice effectue toujours une démonstration des techniques et des habiletés avant de demander aux participants de les utiliser. Pour finir, des jeux de rôle sont utilisés afin de susciter des prises de conscience, mais également donner l'opportunité aux participants d'appliquer les différentes techniques et habiletés apprises dans un contexte protégé. Durant ces jeux de rôles, les jeunes sont invités à incarner trois rôles différents : le professeur, un étudiant qui n'est pas anxieux et un étudiant qui vit de l'anxiété. Les jeunes doivent alors prendre conscience des pensées et des émotions vécues par les différents personnages et faire des liens par rapport à leur propre situation. Tous les participants ont ainsi l'occasion d'incarner leur propre rôle et d'utiliser les stratégies enseignées préalablement dans le programme. Les jeunes qui n'incarnent pas de personnage peuvent aider les acteurs à utiliser les bonnes techniques.

*Stratégies de gestion des comportements.* Un code et des procédures sont déterminés par le groupe lors de la première séance et les conséquences identifiées doivent être par la suite appliquées par l'animatrice. En regard de la problématique présentée par les participants, certaines techniques d'intervention sont à privilégier lors de l'animation du programme. Entre autres, l'animatrice peut utiliser l'ignorance intentionnelle afin de permettre au groupe d'atteindre les objectifs déterminés lorsqu'un sujet ne semble pas axé sur la tâche. De plus, l'intervention par signe telle que « shuutt » peut être utilisée afin de rappeler aux participants la consigne du silence lors de l'explication des concepts. Il s'agit d'ailleurs d'une technique non intrusive qui est efficace auprès d'un petit groupe de sujet. L'humour peut également être utilisé afin de dédramatiser certaines situations et restructurer les pensées des individus. L'animatrice doit cependant évaluer la capacité de chaque sujet à recevoir ce type d'intervention. Également, l'interprétation, la clarification et la reformulation sont utilisées afin de préciser les attentes de l'animatrice quant aux comportements des participants. Pour finir, en présence d'une problématique récurrente, l'animatrice se réserve le droit de rencontrer individuellement les participants afin de les confronter à leurs comportements.

*Stratégies de transfert et de généralisation.* Pour finir, quelques stratégies sont utilisées dans le cadre du programme afin de permettre aux participants de transférer et de généraliser leurs apprentissages dans d'autres contextes. Dans un premier temps, les devoirs représentent une occasion pour les participants d'expérimenter les techniques et les habiletés présentées dans le cadre du programme. Cela permet aux participants de vérifier la faisabilité des techniques, mais également leur utilité dans leur vie quotidienne. S'ils obtiennent des résultats positifs suite à l'utilisation de ces techniques ou habiletés, les participants seront alors plus enclins à les réutiliser par la suite. Afin de favoriser la participation des élèves, des devoirs ne sont pas exigés suite à chaque séance, mais plutôt suite à l'apprentissage de concepts-clés du programme. De plus, avec l'accord de l'adolescent, l'échelle d'accomplissement construite sera remise à l'enseignant de la matière concernée par l'objectif, mais également à ses parents. De cette façon, ces acteurs peuvent soutenir le jeune dans l'utilisation des techniques apprises dans le cadre du programme, mais également renforcer ses réussites. Pour terminer, comme il a été mentionné précédemment, l'animation du programme *Performer...sans anxiété* fait suite à l'animation du programme *Déstresse et progresse* (Centre de recherche sur le stress humain, 2011). Afin de permettre aux jeunes de faire des liens entre les deux programmes, l'animatrice utilise, lorsque nécessaire, le modèle S.P.I.N. et la technique Re- S.P.I.N pour aider les participants à faire des prises de conscience. Le modèle S.P.I.N. permet aux élèves d'identifier la ou les composantes qui génèrent du stress dans une situation, soit un sens du contrôle faible, l'impression que notre personnalité est menacée, l'imprévisibilité et la nouveauté. Quant à la technique Re-S.P.I.N., elle permet aux élèves de trouver des solutions afin que la ou les composantes identifiées précédemment aient moins d'impact sur la situation. L'Annexe I présente l'outil maison utilisé afin d'appliquer ces techniques.

**Code et procédures.** Lors de la première séance du programme, les participants sont appelés à déterminer les règles de vie qu'ils doivent respecter lors des rencontres de groupe. En effet, la probabilité que les participants respectent le code établi augmente bien souvent lorsqu'ils participent à sa création. Durant cet échange, l'animatrice doit veiller à ce que plusieurs valeurs soient représentées par le code, telles que le respect, la confidentialité, l'entraide et l'implication. Les participants doivent également se prononcer sur les sanctions à appliquer si le code n'est pas respecté. D'ailleurs, l'intégration de chacun des membres du groupe est privilégiée, mais pas au détriment de l'évolution des autres participants. Ainsi, le retrait peut être une sanction à appliquer. Malgré l'implication des participants dans la création du code et des procédures, certaines d'entre elles sont prédéterminées. Par

exemple, si un sujet est absent lors d'une séance de groupe, il doit reprendre le contenu abordé lors d'une séance individuelle. Cette procédure n'a pas pour objectif de punir le jeune de son absence, mais plutôt de lui permettre d'être à jour et d'être exposé au même contenu que l'ensemble de ses pairs. De plus, l'animatrice évalue si les devoirs sont complétés tel que prévu lors du début de l'animation du programme. Si la majorité des jeunes ne complètent pas leurs devoirs, un temps peut être aménagé à l'intérieur des séances afin que les jeunes puissent le faire. Également, l'animatrice s'assure que les participants comprennent et respectent le caractère confidentiel des rencontres. Pour finir, la participation à l'activité doit demeurer en tout temps volontaire et les participants ont toujours la possibilité de quitter le programme.

**Système de responsabilités.** Dans le cadre du programme, plusieurs responsabilités sont attribuées aux participants afin d'augmenter leur niveau d'autonomie, mais également de susciter leur participation et leur implication dans le programme. Dans un premier temps, les participants doivent être présents aux rencontres et être ponctuels. Dans le cas où ces responsabilités ne sont pas respectées, des procédures ont été définies (voir la section *Code et procédures* et *Évaluation de la mise en œuvre*). De plus, lors de la première séance, les participants doivent participer à la rédaction du code et des procédures. Tout au long du programme, les participants doivent apporter le matériel nécessaire à la séance (manuel du participant, coffre à crayons et agenda), compléter les devoirs assignés et participer activement à la séance. Ils doivent également s'assurer de rattraper le contenu manqué en classe lors de la participation au programme. Pour finir, les participants doivent également évaluer leur participation à toutes les séances et remplir les différents questionnaires durant le programme (voir la section *Évaluation des effets*). Les parents des participants ont quant à eux la responsabilité de signer le formulaire de consentement au programme et de participer aux échanges téléphoniques avec l'animatrice. Également, les enseignants des élèves sélectionnés doivent collaborer à l'évaluation des effets du programme en transmettant à l'animatrice plusieurs données concernant les évaluations.

Quant à elle, l'animatrice du projet doit veiller à la planification, l'organisation, l'animation, l'évaluation post-situationnelle et à l'utilisation de l'ensemble des composantes de la structure d'ensemble. Pour ce qui est de la planification, elle devra présenter le programme *Performer...sans anxiété* aux intervenants et enseignants du milieu dans lequel il est implanté, planifier les journées où le dépistage des participants a lieu et élaborer un échéancier sommaire du déroulement du programme et de son évaluation. Pour ce qui est de l'organisation, l'animatrice doit remettre à chaque participant, à chaque semaine, la version papier de la séance et prendre contact avec les différents enseignants afin de

les informer de l'absence de certains élèves, entre autres. Au niveau de l'animation, l'animatrice doit connaître le contenu de la séance à animer auprès des participants et veiller à apporter le matériel nécessaire. L'animatrice doit également évaluer le programme suite à son animation et coordonner la complétion des questionnaires auprès des différents participants. Pour terminer, en ce qui a trait à l'utilisation, l'animatrice doit laisser au milieu d'implantation ses recommandations quant aux interventions à poursuivre auprès des participants. Tout au long du programme, l'animatrice doit également assurer une communication fonctionnelle et efficace avec les différents collaborateurs au projet, que ce soit les enseignants, la direction ou les parents.

**Système de reconnaissance.** En raison de l'âge des participants, la reconnaissance qui leur est donnée est davantage implicite qu'explicite. La valorisation des efforts du jeune dans sa démarche de changement ne se fait donc pas au moyen de récompenses tangibles, mais plutôt symboliques. En effet, dans un premier temps, l'animatrice utilise beaucoup les renforcements positifs verbaux lors de l'animation des séances afin de valoriser les conduites des participants qui respectent le contenu du programme (ex : utilisation de technique de relaxation, utilisation de la technique de restructuration cognitive, etc.). L'animatrice participe également émotivement dans l'animation du programme afin de faire valoir aux participants que leur démarche est importante et que l'animatrice le reconnaît. De plus, tout au long du programme, les jeunes sont encouragés à s'auto-renforcer. En effet, il s'agit d'une des composantes du programme qui consiste à enseigner aux jeunes à reconnaître leurs bons coups, notamment lorsqu'ils atteignent leurs objectifs, et à se récompenser eux-mêmes. Pour finir, lors de la dernière séance, les jeunes sont invités à partager avec le groupe leur échelle d'accomplissement et à expliquer l'atteinte ou non de leurs différents objectifs spécifiques. Les membres du groupe peuvent alors prendre conscience du chemin parcouru par le sujet et se valoriser entre eux.

### **Évaluation de la mise en œuvre**

La mise en œuvre du programme *Performer...sans anxiété* est évaluée au moyen de trois indicateurs en plus des composantes du modèle psychoéducatif (Gendreau, 2001): la conformité, l'exposition et la qualité de la participation. Le Tableau 16 présente une synthèse de l'évaluation de ces composantes. La conformité évalue dans quelle mesure l'intervention qui a été planifiée a bel et bien été mise en place (Dane & Schneider, 1998). Cette composante a été sélectionnée puisqu'elle nous permet de nuancer l'effet du programme chez les jeunes en fonction du contenu des séances auquel ils ont participé. Afin de mesurer cet indicateur, une liste à cocher concernant tous les éléments de

contenu à aborder durant chaque séance de groupe est utilisée (voir Annexe II). Ainsi, après chaque séance, l'animatrice doit déterminer si l'élément de contenu a été complété, partiellement complété ou non-complété. Dans le cas où l'item est partiellement complété ou non-complété, l'animatrice doit nommer la raison qui explique cette réalité. Cette mesure permet de déterminer le pourcentage des éléments prévus qui ont bel et bien été abordés, mais également de déterminer le pourcentage des séances de groupe et des séances individuelles qui ont pu avoir lieu comparativement à ce qui était prévu.

L'exposition des participants au programme est également mesurée, c'est-à-dire, le nombre de séances auxquelles chaque participant a été présent (Dane & Schneider, 1998) Cet indicateur de la mise en œuvre est pertinent, car il permet de mettre en perspective les résultats des participants en fonction du nombre de séances auquel ils ont participé. Afin de mesurer cet indicateur, une grille de présence est utilisée lors des rencontres de groupe et des rencontres individuelles (Annexe III). L'animatrice doit inscrire si le sujet est absent ou présent à la rencontre. Cette grille permet également de faire un retour avec les participants absents et de planifier une rencontre individuelle avec eux afin qu'ils puissent rattraper la séance de groupe. L'utilisation de cet outil permet d'identifier le pourcentage de séances de groupe et de séances individuelles auquel chaque participant a assisté.

Pour finir, la participation des participants est également évaluée. Dans le cadre du programme, la participation est définie par la capacité du sujet à amener le matériel nécessaire à la séance, à respecter le code et les procédures déterminés, à participer activement aux échanges et à effectuer les devoirs demandés dans les temps impartis. Cette composante est pertinente à l'évaluation de la mise œuvre, car elle nous permet de nuancer l'effet du programme sur chaque participante en fonction de son degré d'investissement. En effet, il est possible que les élèves qui participent davantage au programme obtiennent des résultats plus significatifs que leurs pairs qui n'ont pas démontré le même niveau de participation. Afin de mesurer cette composante, une grille de cotation des devoirs est utilisée (voir Annexe IV). À chaque séance où des devoirs sont attendus (séances 2, 3, 4, 6 et 9), l'animatrice note si le sujet a complété son devoir ou non. De plus, la participation des élèves à chaque séance de groupe et individuelle est également évaluée au moyen d'une échelle de Likert à quatre points (voir Annexe V). Pour les séances de groupe, chaque sujet doit s'auto-évaluer et l'animatrice fait de même pour l'ensemble des participants. Pour les séances individuelles, seule l'animatrice seulement procède à l'évaluation

Tableau 16

*Évaluation de la mise en oeuvre*

Composantes	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure <sup>1</sup>
Conformité	-Liste à cocher des différents éléments de contenu à aborder pour chaque séance individuelle et de groupe (animatrice)	Pourcentage de correspondance entre ce qui était prévu et ce qui a été effectué pour chaque séance de groupe et individuelle  Pourcentage des séances de groupe et individuelles réalisées comparativement à ce qui était prévu	T6 à T11 et T14 à T17
Exposition	-Grille de présence (animatrice)	Pourcentage d'ateliers en groupe et de rencontres individuelles complété/ participant	T6 à T11 et T14 à T17
Qualité de la participation	-Grille de cotation des devoirs (animatrice)	Pourcentage de devoirs complétés/participant	T6, T7, T8, T10, T15
	-Échelle de Likert à quatre points : 0 = Tout à fait en désaccord 3 = Tout à fait en accord (animatrice et les participants)	Participation moyenne aux séances de groupe et individuelle/ participant(animatrice)  Participation moyenne aux séances de groupe/participant (auto-rapportée)	T6 à T11 et T14 à T17

Note : 1 Implantation de l'intervention : T6 à T11 et T14 à T17

Légende : T = Semaine

## Évaluation des effets

**Devis utilisé.** Dans le cadre de ce programme d'intervention, un protocole à cas unique de type ABA a été sélectionné afin d'évaluer les effets (Rivard & Bouchard, 2005). Durant la phase A du devis, nous procédons à la collecte du niveau de base, c'est-à-dire que les variables dépendantes sont mesurées alors que les participants ne sont exposés à aucune intervention. Ce niveau de base s'échelonne sur 5 semaines et comprend les mesures obtenues lors du dépistage, mais également lors de deux situations d'évaluation. La phase B du devis fait référence à l'implantation de l'intervention. Cette phase s'échelonne sur 12 semaines et comprend les mesures obtenues suite à quatre situations d'évaluation. Pour terminer, la dernière phase du devis, la phase A, fait référence au retrait du programme d'intervention. Cette phase s'échelonne sur sept semaines et comprend les mesures obtenues suite à deux situations d'évaluation. Ce type de protocole a été sélectionné, entre autres, en raison de certaines contraintes organisationnelles. En effet, dans un premier temps, il n'y a qu'une seule animatrice qui assure la mise œuvre du projet et afin d'assurer une certaine rigueur au niveau de l'évaluation des effets du programme, un protocole à cas unique avec un nombre restreint de participants est à privilégier. Également, l'utilisation de ce type de protocole s'est imposée en raison de l'impossibilité d'utiliser un protocole de groupe. En effet, l'utilisation d'un protocole de groupe suppose l'utilisation d'un groupe contrôle dont les participants ne reçoivent pas l'intervention. Cependant, ces derniers doivent habituellement être exposés au programme à la fin de l'étude afin qu'ils puissent bénéficier des effets. En raison de la disponibilité incertaine de l'animatrice pour animer ce programme à cette période, il aurait été impossible de garantir que les participants faisant partie de la condition contrôle reçoivent l'intervention après l'étude. Ainsi, même si le devis utilisé ne permet pas de garantir la validité externe de l'étude en raison de l'absence d'un groupe contrôle, il favorise une bonne fidélité et validité interne (Ladouceur & Bégin, 1986). En effet, l'intervention est standardisée puisqu'une seule intervenante anime le groupe durant toutes les séances. Notons également que le protocole ABA peut être plus facilement utilisé dans le cadre d'une pratique clinique et qu'il permet d'obtenir des résultats préliminaires quant aux effets d'une intervention, avant que celle-ci ne soit déployée à plus grande échelle (Juhel, 2008). De plus, les instruments qui sont utilisés comme mesures répétées dans le cadre de ce devis possèdent de bonnes propriétés psychométriques et celles-ci sont présentés dans le Tableau 17. Les instruments maison utilisés dans le cadre du programme d'intervention *Performer...sans anxiété* est présenté aux Annexes VI à XI. Pour finir, les variables dépendantes sont mesurées suite au retrait de l'intervention ce qui permet de vérifier si les impacts du programme se maintiennent à long terme. Malgré tout, l'absence d'un groupe contrôle ne permet pas

d'exclure l'hypothèse de la maturation des participants ou des changements contextuels pour expliquer les résultats, ce qui constitue une limite en ce qui a trait à la validité interne de l'étude.

**Construits évalués.** Dans ce devis ABA, certaines variables sont mesurées en prétest et en post-test seulement (phase A du devis), alors que d'autres sont mesurées de manière répétée (phase A et B du devis). Effectivement, les connaissances sur l'anxiété de performance (Objectif proximal 4), l'estime de soi (Effet collatéral 1) et le type de but scolaire (Effet collatéral 2) sont mesurés en prétest et en post-test seulement, car ces construits sont relativement stables à travers le temps. D'ailleurs, la mesure prétest de ces différents construits est prise lors de la rencontre préparatoire au programme alors que la mesure post-test est prise trois semaines après la fin du programme. Parallèlement, puisque l'objectif principal de cette étude est de vérifier la réponse des participants aux situations d'évaluation, l'élève doit choisir une matière lors de la rencontre préparatoire au programme (ex : mathématiques, français, etc.) dont les situations d'évaluation sont utilisées afin de mesurer les distorsions cognitives (Objectif proximal 1), les réactions physiologiques (Objectif proximal 2) et les résultats scolaires (Objectif distal 5), et ce, de manière répétée. L'utilisation de techniques de relaxation sera également mesurée de façon répétée, mais ce à toutes les semaines avant, pendant et après l'intervention. Ce choix a été fait puisque ces construits sont très sensibles au changement.

Tableau 17

*Évaluation des effets*

Objectifs	Construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure <sup>1</sup>	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
Objectif proximal 1: Réduction des distorsions cognitives associées à l'anxiété de performance	Les distorsions cognitives	<i>The Test Anxiety Inventory</i> (TAI); Spielberger, et al., (1980) ( <b>Mesure auto-rapportée</b> )	Score obtenu à la sous-échelle <i>worry</i> du TAI (8) Score total obtenu au TAI (20)	D, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Échelle de Likert 1-jamais à 4-toujours	Validité Validité de construit : $r = 0,78$ avec <i>Test Anxiety Scale</i> (TAS) $r = 0,72$ avec la sous-échelle <i>worry</i> du <i>Worry and Emotionality Questionnaire</i> (WEQ) Fidélité Test-retest : $r = 0,81$ après 1 mois $r = 0,62$ après 6 mois Cohérence interne: $a = 0,88$
Objectif proximal 2: Réduction des réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance	Les réactions physiologiques	<i>The Test Anxiety Inventory</i> (TAI); Spielberger, et al., (1980) ( <b>Mesure auto-rapportée</b> )	Score obtenu à la sous-échelle <i>emotionality</i> du TAI (8) Score total obtenu au TAI (20)	D, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Échelle de Likert 1-jamais à 4-toujours	Validité Validité de construit : $r = 0,71$ avec <i>Test Anxiety Scale</i> (TAS) $r = 0,78$ avec la sous-échelle <i>worry</i> du <i>Worry and Emotionality Questionnaire</i> (WEQ) Fidélité Test-retest : $r = 0,81$ après 1 mois $r = 0,62$ après 6 mois Cohérence interne: $a = 0,88$

Note<sup>1</sup> : Prétest: E1 et E2; Implantation de l'intervention: E3 à E6; Post-test: E7 à E8

Légende: E = Examen D = Dépistage

Tableau 17

*Évaluation des effets (suite)*

Objectifs	Construits	Instrument de mesure ( <b>source d'évaluation</b> )	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure <sup>1</sup>	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
Objectif proximal 3: Augmentation de l'utilisation des techniques de relaxation	L'utilisation de techniques de relaxation	Grille de cotation maison ( <b>Mesure auto-rapportée</b> )	Nombre de fois où le sujet a utilisé une technique de relaxation/semaine	T1 à T24	Fréquence	Inconnues
Objectif proximal 4: Augmentation des connaissances concernant l'anxiété de performance	Les connaissances sur l'anxiété de performance	Questionnaire maison sur l'anxiété de performance ( <b>Test de connaissances</b> )	Pourcentage de bonnes réponses en ce qui a trait aux questions concernant l'anxiété de performance (10)	T1, T24	-Vrai/Faux -Choix de réponse -Questions à court développement (1 mot)	Inconnues
Objectif distal 5: Augmentation de la performance	Les résultats scolaires	Examens complétés par l'élève ( <b>Évalué par l'enseignant</b> )	Note en pourcentage obtenue pour chaque examen complété	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8	Pourcentage	Inconnues

Note<sup>1</sup> : Prétest: T1 à T5; Implantation de l'intervention: T6 à T17, Post-test: T18 à T24

Légende: T = Semaine

Prétest: E1 et E2; Implantation de l'intervention: E3 à E6; Post-test: E7 à E8

Légende: E = Examen

Tableau 17

*Évaluation des effets (suite)*

Objectifs	Construits	Instrument de mesure ( <b>source d'évaluation</b> )	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure <sup>1</sup>	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques
Effet collatéral 1: Augmentation de l'estime de soi	L'estime de soi	<i>The Rosenberg Self- Esteem Scale</i> ; Rosenberg, (1965) <b>(Mesure auto- rapportée)</b>	Score obtenu à l'échelle (10)	T1, T24	Échelle de Likert 1 -Tout à fait en désaccord à 4 -Tout à fait en accord	Validité Validité convergente entre les items: $r = 0,55$ à $0,84$ Validité discriminante entre les items: $r = 0,27$ à $0,73$  Fidélité Cohérence interne: $a = 0,93$
Effet collatéral 2: Adoption d'un but scolaire de performance- approche ou maîtrise approche	Type de but scolaire	<i>The Achievement Goal Questionnaire (AGQ)</i> ; Elliot & McGregor (2001) <b>(Mesure auto- rapportée)</b>	Type de but scolaire (12)	T1, T24	Échelle de Likert 1- Ne me correspond pas du tout à 7-Me correspond parfaitement	Fidélité Cohérence interne: $a = 0,84$

Note : 1 Prétest: T1 à T5; Implantation de l'intervention: T6 à T17, Post-test: T18 à T24

Légende: T = Semaine

## **Évaluation de la mise en œuvre**

Dans cette section, l'évaluation de la mise en œuvre du programme *Performer...sans anxiété* est présentée. Cette section comporte deux parties. Dans la première partie, une analyse des dix composantes de l'implantation du programme selon les 10 composantes le modèle psychoéducatif (Gendreau, 2001) est présentée. Pour deux composantes, nous présentons également les résultats obtenus relativement à l'évaluation ciblée de la mise en œuvre. En effet, à la composante *Participants*, l'exposition des participants au programme ainsi que leur participation sont présentées. À la composante *Programme et contenu*, nous présentons l'évaluation de la conformité. Pour terminer, la deuxième partie de cette section aborde les implications possibles de la mise en œuvre du programme eu égard de l'évaluation des effets.

### **Analyse des composantes de l'implantation et comparaison entre le prévu et le vécu.**

#### **Participants.**

**Recrutement.** Au départ, le dépistage devait être effectué la même journée pour les quatre classes de deuxième secondaire. Cependant, en raison du faible nombre de formulaires de consentement signés et retournés dans les délais impartis dans certains groupes, le dépistage s'est effectué sur deux journées, et ce, à moins d'une semaine d'intervalle.

Au total, 100 élèves ont été sondés. Cet échantillon est constitué de 24% de garçons et de 76% de filles et représente 93% de tous les élèves des quatre groupes de deuxième secondaire du programme international. Deux raisons expliquent que certains élèves n'aient pas participé au dépistage. D'abord, les parents de deux élèves ont refusé que leur enfant participe au test de dépistage. Ensuite, cinq élèves n'avaient pas fait signer le formulaire de consentement le jour du dépistage. Ces élèves n'ont donc pas pu participer.

En comparant d'abord les données des quatre groupes au test de dépistage, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre ces derniers concernant le niveau d'anxiété de performance vécu par les élèves ( $F(3,96) = 0,80, p = 0,50$ ). En effet, le score global moyen obtenu par chacun des groupes oscille entre 41,80 et 47,60 alors que le score global maximal possible au TAI (Spielberger et al., 1980) est de 80. Étant donné que le TAI (Spielberger et al., 1980) a fait l'objet d'une standardisation, il est possible de dériver un score T pour chaque score brut obtenu à l'instrument. Les résultats obtenus correspondent à des scores T se situant entre 47 et 52, ce qui indique que le niveau d'anxiété moyen pour ces quatre classes se situe dans la norme. Cependant, lorsqu'on compare les résultats en fonction du sexe du répondant, on constate une différence significative entre les garçons et

les filles ( $t(98) = 2,02, p < 0,05$ ). En effet, le score brut global moyen obtenu par les filles est de 45,4 alors que le score brut global moyen obtenu par les garçons est de 39,0. Le score global moyen obtenu par les filles de l'échantillon se situe au 53<sup>e</sup> percentile et correspond à un score T de 50. Pour les garçons, le score brut moyen correspond à un score T de 49. Ainsi, en moyenne, les filles et les garçons de l'échantillon présentent un niveau d'anxiété qui se situe dans la norme.

***Caractéristiques des participants et rétention.*** Suite à l'analyse des résultats obtenus par le dépistage, les cinq élèves ayant obtenu les scores globaux les plus élevés au TAI (Spielberger et al., 1980), toutes des filles âgées de 13 ans, ont d'abord été contactées afin de participer au programme *Performer...sans anxiété* : Jessica, Dania, Jannie, Myriam et Juliette (noms fictifs). Parmi celles-ci, deux d'entre elles n'ont pas suivi le programme pour des raisons qui sont décrites ci-dessous. Myriam a d'abord été sélectionnée, car elle présentait un score brut global de 69 (score T de 68) au test de dépistage. L'animatrice l'a rencontrée de manière individuelle pour lui expliquer le programme, mais les parents de Myriam ont refusé qu'elle y participe. Myriam a alors mentionné qu'elle avait l'impression que son anxiété de performance était attribuable au début de l'année scolaire et que son niveau d'anxiété allait diminuer au fil du temps. Afin de maintenir le nombre de participants à cinq dans le sous-groupe, l'animatrice a alors procédé au recrutement de la sixième personne de l'échantillon ayant présenté l'un des scores globaux les plus élevés. Il s'agit d'Andréa (nom fictif) dont les caractéristiques seront décrites ci-après. Juliette n'a également pas pu suivre le programme. Juliette avait obtenu un score brut global au TAI (Spielberger et al., 1980) de 69 au test de dépistage, ce qui correspond à un score T de 68. Juliette a accepté de faire partie du programme et ses parents ont signé le formulaire de consentement. Lors du contact téléphonique préparatoire au programme avec les parents, la mère de Juliette s'est dite très surprise que sa fille ait été sélectionnée. Elle a mentionné qu'elle n'avait pas l'impression que sa fille était anxieuse, bien au contraire, qu'elle et son conjoint étaient beaucoup plus stressés pour elle. L'animatrice a alors mentionné aux parents qu'il serait toujours possible pour leur fille de se retirer du programme si cela ne répondait pas à ses besoins. Juliette a donc complété toutes les mesures planifiées au prétest. La raison pour laquelle elle n'a pas suivi le programme est que son niveau d'anxiété de performance a drastiquement chuté lors de deux situations d'évaluation précédant le début des rencontres en sous-groupe. En effet, le score global obtenu au TAI (Spielberger et al., 1980) suite à un mini-test et un examen en mathématiques est passé à 24, puis à 28. Ces scores correspondent respectivement à des scores T de 38 et de 41. Devant ces résultats, l'animatrice a rencontré Juliette afin d'évaluer si elle croyait que sa participation au programme pouvait répondre à ses besoins. Juliette a mentionné qu'elle préférerait quitter le programme.

Suite à cet événement, la directrice adjointe au premier cycle du programme international a référé une jeune, Marie (nom fictif) pour participer au programme. En raison des besoins de cette élève, elle a été admise au programme.

Nous allons maintenant décrire de façon succincte les caractéristiques des 5 élèves ayant participé au programme. Ces élèves ont participé à une rencontre préparatoire au programme. De plus, l'animatrice a eu un contact téléphonique avec les parents de chaque participante, hormis ceux de Marie et la raison de cette situation est décrite ci-dessous.

*Marie.* Marie a été admise au programme suite à une référence de la direction adjointe du programme international. Marie a été évaluée en décembre 2012 en pédopsychiatrie et l'évaluation a révélé qu'elle était atteinte d'un trouble anxieux généralisé. Lors d'une rencontre multidisciplinaire pour la rédaction de son plan d'intervention, la directrice lui a suggéré de participer au programme comme moyen afin d'apprendre à gérer son anxiété et Marie a accepté. Au dépistage, Marie avait obtenu un score global de 64 au TAI ce qui correspond à un score T de 64 (Spielberger et al., 1980). Bien que ce score se situe dans la zone à risque, celui-ci n'était pas parmi les scores globaux les plus élevés. Lorsque questionnée à ce sujet, Marie a mentionné qu'elle avait délibérément sous-rapporté son niveau d'anxiété. Compte tenu de ses besoins et de la place vacante laissée par Juliette, Marie a donc été admise au programme. Cependant, en raison de cette admission tardive, Marie possède deux mesures de moins que les autres concernant l'utilisation des techniques de relaxation et l'appel explicatif aux parents n'a pas été complété puisque la psychoéducatrice avait déjà présenté le programme aux parents durant la rencontre pour le plan d'intervention. En raison de son trouble anxieux, Marie consomme 25 mg de Strattera tous les matins. En début d'année, elle a également reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention. Marie est issue de la classe moyenne et vit avec ses deux parents biologiques et son petit frère. La famille est d'origine québécoise. Marie a mentionné à plusieurs reprises durant l'animation avoir des attentes très élevées par rapport à elle-même et avoir peur du jugement des autres. Elle a cependant mentionné qu'elle n'avait pas l'impression que ses parents exerçaient une pression de performance sur elle ou qu'ils entretenaient des attentes démesurées par rapport à sa réussite scolaire. Du début de l'année scolaire jusqu'à la fin de l'implantation du programme, Marie a, selon le système Suivi Personnalité Internet (SPI, logiciel administratif utilisé par l'école), consulté à 12 reprises l'éducatrice spécialisée responsable de son niveau scolaire. Les motifs de consultation étaient variés. Le déménagement de la famille dans un quartier en mi-année, de même que l'installation de broches dentaires chez Marie ont généré chez elle de l'anxiété. De plus, au cours de l'année, il est arrivé à Marie de présenter certains épisodes d'automutilation, mais ceux-ci se sont

résorbés par la suite. Les rencontres avec l'éducatrice spécialisée prenaient la forme d'entrevues durant lesquelles elle lui suggérait des moyens pour faire face à ses difficultés. Pour terminer, durant la rencontre préparatoire au programme, Marie a mentionné que les mathématiques étaient la matière qui lui causait le plus d'anxiété de performance.

*Jessica.* Au test de dépistage, Jessica a présenté un score brut global moyen de 73 au TAI ce qui correspond à un score T de 71 (Spielberger et al., 1980). Ce résultat indique que l'anxiété de performance vécue par Jessica est cliniquement significative. Jessica habite avec ses parents biologiques et ses deux petits frères. La famille est issue de la classe moyenne et est d'origine québécoise. Jessica a mentionné durant le programme avoir des attentes très élevées par rapport à ses résultats scolaires. Elle a d'ailleurs mentionné que ses attentes étaient nourries par la pression qu'elle ressentait de la part de ses parents. En effet, elle a mentionné que ses parents lui mentionnaient régulièrement qu'ils ne signeraient pas ses examens si elle obtenait une note inférieure à 90%. Bien qu'elle ait mentionné que ces commentaires étaient souvent passés à la blague, elle a partagé à l'animatrice que ces derniers généraient tout de même de l'anxiété chez elle. Jessica a également mentionné qu'il est difficile pour elle de ne pas atteindre les objectifs qu'elle se fixe. Si cette situation se produit, elle a tendance à vivre beaucoup de frustrations et à mettre les bouchées doubles afin que celui-ci soit atteint la prochaine fois. Lorsque l'animatrice a contacté la mère de Jessica afin de lui expliquer les objectifs du programme, celle-ci s'est dite surprise que sa fille ait été sélectionnée. Elle a mentionné qu'effectivement, sa fille semblait vivre du stress en lien avec les évaluations à l'école, mais elle n'avait pas l'impression que ce stress était plus élevé que celui ressenti par ses pairs. Jessica ne présente pas de diagnostics particuliers et selon le logiciel administratif utilisé par l'école (SPI), n'a pas été suivie par un autre intervenant à l'école. Pour terminer, lors de la rencontre préparatoire, Jessica a mentionné que les mathématiques étaient la matière scolaire qui générait le plus d'anxiété de performance chez elle.

*Andréa.* Andréa a obtenu un score brut global de 68 au test de dépistage, ce qui correspond à un score T de 67. Ce résultat indique que l'anxiété de performance vécue par Andréa était presque cliniquement significative. Les parents d'Andréa sont divorcés depuis qu'elle est en deuxième année du primaire. Elle est enfant unique et est en garde partagée auprès de ses parents : elle habite une semaine chez sa mère et une semaine chez son père. Andréa se dit très perfectionniste, car elle aime que les choses soient bien faites. Elle a d'ailleurs mentionné que cet aspect de sa personnalité engendrait parfois des conflits avec ses pairs, particulièrement lors de travaux d'équipe. Andréa est une jeune fille sportive qui pratique entre autres, le ski alpin et la natation de compétition. Lorsque l'animatrice a

contacté le père d'Andréa afin de lui expliquer le déroulement du programme, celui-ci s'est dit content que sa fille puisse participer à de telles activités. Il a mentionné que depuis l'entrée d'Andréa au secondaire, celle-ci est plus anxieuse, qu'elle a parfois de la difficulté à s'endormir le soir et qu'il lui arrive d'ailleurs de dormir avec lui. Hormis les caractéristiques décrites plus haut, Andréa ne présente aucun diagnostic particulier et, selon le logiciel administratif utilisé par l'école (SPI), n'a pas été suivie par un autre intervenant à l'école durant l'implantation du programme. Jessica a cependant déjà mentionné en rencontre avoir été suivie en psychologie au primaire suite au divorce de ses parents, mais qu'elle ne reçoit plus ce service. Pour terminer, lors de la rencontre préparatoire, Jessica a mentionné que les mathématiques étaient la matière scolaire qui générait le plus d'anxiété de performance chez elle.

*Dania.* Lors du dépistage, Dania a obtenu un score global de 69 au TAI ce qui correspond à un score T de 68 (Spielberger et al.,1980). Ce score signifie que l'anxiété vécue par Dania à ce moment était presque cliniquement significative. Dania vit avec ses parents biologiques et sa petite sœur. Les parents de Dania sont d'origine roumaine et la famille est issue de la classe moyenne. Durant la rencontre préparatoire avec l'animatrice, Dania a mentionné que son anxiété de performance l'empêchait de se concentrer durant ses examens. Dania s'est dite en accord avec le fait qu'elle vivait de l'anxiété de performance, mais elle a également mentionné à l'animatrice qu'elle avait une faible estime d'elle-même et peu de confiance en elle. Dania a également identifié que les mathématiques étaient la matière qui générait le plus d'anxiété chez elle. Lorsque l'animatrice a pris contact avec les parents de Dania afin de leur expliquer le déroulement du programme, ceux-ci tenaient à lui parler tous les deux. Ainsi, la conversation téléphonique s'est déroulée à trois. Selon la mère de Dania, le niveau d'anxiété vécue par sa fille pourrait être expliqué par certaines de leurs pratiques parentales (ex : surprotection durant l'enfance.) Durant l'échange, le père de Dania a également mentionné qu'il s'attendait à ce qu'elle obtienne des résultats qui se situent au moins au-dessus de la moyenne, sans quoi il était déçu. Les parents ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils étaient contents que Dania puisse recevoir ce service et qu'ils voulaient absolument être contactés à la fin du programme pour être mis en courant de l'évolution de leur fille. Hormis ces caractéristiques, Dania ne présente pas de diagnostic particulier. Selon le logiciel administratif utilisé par l'école (SPI), Dania a consulté à neuf reprises l'éducatrice spécialisée associée à son niveau scolaire durant l'implantation du programme. Les motifs de consultation étaient divers. Au départ, Dania a demandé ce service, car elle vivait des difficultés relationnelles avec sa mère et des conflits avec ses pairs. Cependant, vers la mi-année, Dania a commencé à présenter des symptômes de troubles alimentaires et à manifester des épisodes

sporadiques d'automutilation. L'éducatrice spécialisée a conseillé à Dania de consulter son médecin de famille pour un bilan de santé. Devant ces problématiques, la mère de Dania a contacté l'animatrice du programme *Performer...sans anxiété* afin de prendre connaissance des comportements de sa fille dans le sous-groupe. L'animatrice a alors décrit Dania comme une personne très participative et intéressée par le programme. L'animatrice a cependant pu observer que Dania était très dure envers elle-même lorsqu'elle faisait une erreur. La mère de Dania lui a alors confié qu'elle comptait faire des démarches pour un suivi familial en psychologie à l'externe.

*Jannie.* Lors du dépistage, Jannie a obtenu un score global de 68 au TAI (Spielberger et al., 1980). Ce score la situait au 93<sup>e</sup> percentile et correspondait à un score T de 67. Cela signifie que l'anxiété vécue par Jannie à ce moment était presque cliniquement significative. Jannie vit avec ses parents biologiques et un grand frère de 16 ans qui est en 5<sup>e</sup> secondaire au programme international à la même école que Jannie. Les parents de Jannie sont d'origine italienne et sont issus de la classe moyenne. Jannie a mentionné que lorsqu'elle a discuté avec ses parents afin de les informer qu'elle avait été retenue pour participer au programme *Performer...sans anxiété*, ceux-ci se sont montrés très surpris. Jannie expliquait cette réaction par le fait qu'elle cache son anxiété à ses parents. Elle a mentionné à l'animatrice qu'elle ne ressentait pas particulièrement de pressions de la part de ses parents pour réussir à l'école, mais qu'elle avait l'impression que le programme international et les enseignants étaient très exigeants. Lorsque l'animatrice a contacté la mère de Jannie pour lui expliquer le déroulement du programme, celle-ci a exprimé qu'elle était surprise que sa fille ait été sélectionnée. Elle a mentionné à l'animatrice que bien qu'elle était consciente que le programme était exigeant, elle savait que sa fille était en mesure de bien le réussir. Jannie ne présente pas de diagnostics particuliers. Selon SPI, elle a consulté à une reprise l'éducatrice spécialisée de son niveau scolaire durant l'implantation du programme. Le motif de la rencontre était un conflit avec sa mère. Pour terminer, Jannie fait partie d'une troupe de danse à l'extérieur de l'école et pratique cette activité deux à trois fois par semaine. Lors de la rencontre préparatoire au programme, elle a mentionné que les mathématiques étaient la matière scolaire qui générait le plus d'anxiété de performance chez elle.

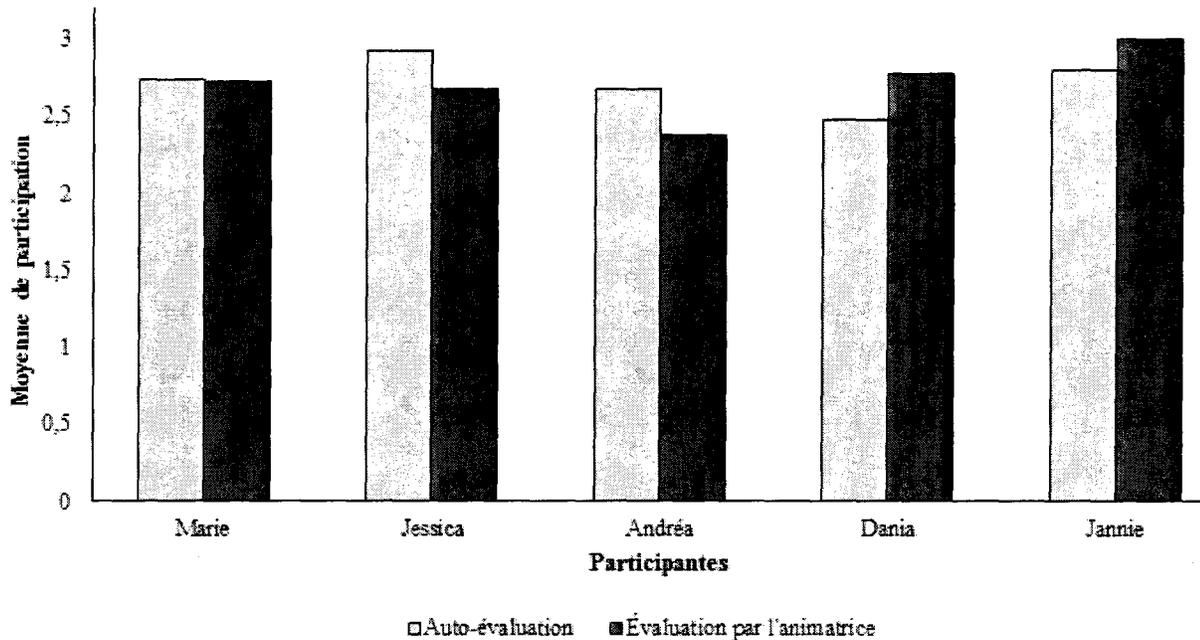
*Exposition.* L'exposition au programme *Performer...sans anxiété* a été formellement évaluée. À chaque séance individuelle ou de groupe, l'animatrice notait l'absence ou la présence des participantes. La compilation des données révèlent que toutes les participantes ont été présentes à 100% des séances individuelles. Concernant les rencontres de groupe, seules Jannie et Dania ont été présentes à 100% de ces séances. Andréa a participé à 90% des séances. Elle n'a effectivement pas pu assister à la séance 4 du programme, car elle devait être en classe pour terminer un travail d'équipe. Jessica a quant à elle

assisté à 80% des rencontres en groupe. En effet, elle n'a pas pu se présenter aux séances 3 et 6 du programme *Performer...sans anxiété*, car elle devait être en classe pour assister à des explications concernant la préparation à des examens. Pour terminer, Marie s'est présentée à 60% des rencontres de groupe. En effet, elle n'a pu être présente aux séances 5, 6, 9 et 10 du programme. Plusieurs motifs expliquent cette réalité. En effet, bien que Marie était d'accord à ce que l'animation du programme *Performer...sans anxiété* se déroule durant les heures de classe, celle-ci était mal à l'aise de manquer les explications des enseignants par rapport à des examens et préférait donc demeurer en classe durant ces moments. Elle a également dû rester en classe à deux reprises afin d'effectuer des examens.

Comme il avait été convenu avec les participantes en début de programme, celles-ci devaient prendre rendez-vous avec l'animatrice afin de reprendre le contenu manqué suite à leur absence. Cette procédure a d'ailleurs été respectée pour chaque séance manquée. La rencontre avec l'animatrice s'est déroulée dans tous les cas avant l'animation de la séance de groupe suivante. De cette façon, les participantes ne perdaient pas le fil du programme. Durant ces rencontres, l'animatrice remettait aux participantes la version papier du contenu abordé lors de la séance en groupe. Elle essayait également de faire un résumé des interactions qu'elle avait eues avec les membres du groupe, mais également des interactions entre les participantes. Ces rencontres de rattrapage duraient en moyenne une quarantaine de minutes.

*Qualité de la participation.* La qualité de la participation des élèves a également été mesurée de deux façons. Premièrement, l'animatrice a mesuré le pourcentage de devoirs complétés par chacune des participantes. Notons que cinq devoirs ont été assignés dans le cadre du programme. La compilation des données révèle que Marie et Jessica ont complété 100% des devoirs demandés. Andréa et Jannie ont complété 80% des devoirs demandés. Elles ont omis celui qui consistait à appliquer une technique de résolution de conflits. Pour terminer, Dania a complété 40% des devoirs demandés. En effet, elle n'a pas complété le devoir concernant l'application de la technique de la restructuration cognitive à une situation générant de l'anxiété de performance, n'a pas appliqué la technique d'auto-observation suite à l'utilisation d'une technique de relaxation à la maison et la technique de résolution de conflits. La raison évoquée par toutes les participantes concernant les devoirs non complétés est l'oubli. L'animatrice a pris le temps de rassurer les participantes en leur expliquant que l'objectif des devoirs était simplement de leur donner l'opportunité de se familiariser avec certains moyens pour gérer leur anxiété de performance. Notons que lorsque l'animatrice vérifiait les devoirs des participantes et que Dania réalisait qu'elle ne l'avait pas complété, celle-ci exprimait beaucoup de malaise.

En plus d'évaluer la participation au moyen des devoirs, celle-ci était également évaluée au moyen d'une échelle de Likert à quatre points (0 à 3) à chaque séance individuelle et de groupe. Cette échelle comporte trois items qui mesurent si l'élève a apporté le matériel nécessaire à la séance, s'il a participé activement et s'il a respecté les consignes et les règles. La Figure 1 présente la moyenne de participation au volet de groupe telle qu'auto-rapportée par les participantes et évaluée par l'animatrice.



**Figure 1: Scores moyens de la qualité de la participation des sujets au programme telle qu'auto-rapportée et évaluée par l'animatrice**

Selon l'évaluation de l'animatrice, la meilleure qualité de participation au programme en regard des trois critères nommés précédemment revient à Jannie, suivie de Dania, Marie, Jessica et Andréa. Les scores moyens oscillent entre 2,4 et 3,0. Au plan quantitatif, la différence ne semble pas significative, mais une différence qualitative a pu être observée quant à la participation des élèves. En effet, Jannie et Dania avaient tendance à partager beaucoup plus leurs expériences en lien avec le contenu du programme que les autres participantes. De plus, il a été difficile pour Andréa de respecter le code et les procédures lors des séances en sous-groupe. En effet, il lui est arrivé à plusieurs reprises de couper la parole aux autres participantes ou d'apporter des histoires hors sujet. En considérant l'auto-évaluation des participantes, le sujet ayant le plus participé au programme est Jessica, suivi de Jannie, Marie, Andréa et Dania. En comparant les deux sources d'évaluation, on observe que Dania a évalué beaucoup plus négativement sa participation comparativement à l'animatrice. Un lien peut

d'ailleurs être fait entre cette auto-évaluation plus négative et le manque de confiance et d'estime de soi que Dania a rapportés au début du programme.

En complément, l'évaluation de la participation par l'animatrice pour le volet individuel (non présentée dans la Figure 1) s'est révélée positive. En effet, lors des deux rencontres individuelles prévues, toutes les participantes ont obtenu une moyenne de trois telle qu'évaluée par l'animatrice. Ce résultat implique que lors de ces deux rencontres, toutes les participantes ont été en mesure d'apporter le matériel nécessaire à la rencontre, de participer activement aux échanges avec l'animatrice et de respecter le code et les procédures prévus.

**But et objectifs.** Lors de l'animation du programme *Performer...sans anxiété*, le but et l'objectif général, de même que les objectifs proximaux, l'objectif distal et les effets collatéraux sont demeurés les mêmes, tels que planifiés (voir Tableau 13). Ajoutons que chaque participante devait se fixer un objectif personnel à atteindre dans le cadre du programme. Par la suite, elles devaient décomposer cet objectif général en plusieurs objectifs spécifiques et identifier des récompenses si elles réussissaient à atteindre leur but.

Jessica et Marie avaient toutes les deux comme objectif personnel de diminuer leurs attentes par rapport à leurs notes. Cet objectif général a été décomposé en trois objectifs spécifiques. (1) Je fais une liste de situations scolaires dans lesquelles j'ai vécu du succès. (2) Je fais une restructuration cognitive lorsque je ne suis pas satisfaite d'une note. (3) J'éprouve de la fierté lorsque j'obtiens une note de 80 % et plus. La difficulté des objectifs spécifiques est ascendante. Pour ce qui est de Dania et de Jannie, leur objectif personnel était de mieux gérer leurs sentiments lorsqu'elles étaient anxieuses. Cet objectif a été décomposé en trois objectifs spécifiques. (1) Je nomme à mes amies que je suis anxieuse avant un examen qui génère de l'anxiété de performance. (2) Je m'isole et je prends de grandes respirations pendant 5 minutes avant un examen qui génère de l'anxiété de performance. (3) J'utilise une pâte REP putty lors de mes examens. Quant à elle, Andréa avait comme objectif de se concentrer sur sa propre réussite. Cet objectif a été décomposé en plusieurs objectifs spécifiques : 1) Je ne demande pas leurs notes à mes collègues suite à un examen, 2) J'inscris dans un cahier les notes dont je suis fière, 3) Je fais une restructuration cognitive lorsque je ne suis pas satisfaite d'une note que j'ai obtenue. Les participantes devaient alors planifier des moments où elles tenteraient d'atteindre leur objectif. Les résultats obtenus par chaque participante concernant leur objectif personnel sont présentés dans la section *Évaluation des effets*.

**Animatrice.** L'animatrice désignée au départ afin d'animer ce programme d'intervention a bien assumé cette tâche. Bien qu'il s'agissait de sa deuxième expérience de stage en milieu scolaire, celle-ci a dû s'adapter à un nouveau milieu et à des façons de faire propres à cette école. Les forces et les limites identifiées par l'animatrice au départ se sont révélées justes, bien qu'elle ait sous-estimé sa capacité à faire de l'utilisation dans un contexte de vécu éducatif partagé. En effet, à plusieurs reprises, elle a été en mesure de favoriser des prises de conscience chez les participantes lors de situations imprévues et de susciter chez ces derniers des réflexions sur leurs comportements et/ou leurs pensées. L'animatrice a également dû établir rapidement une relation de collaboration avec les éducatrices spécialisées du milieu, ce qui n'avait pas été envisagé au départ. En effet, deux des participantes ont consulté de manière régulière l'éducatrice spécialisée associée à leur niveau scolaire. Afin d'assurer un suivi efficace et une généralisation des moyens à utiliser, des transferts d'informations informels ont donc été effectués à plusieurs reprises durant l'animation du programme.

**Programme et contenu.** Pour cette composante, nous présenterons dans un premier temps les changements ayant affecté le volet de groupe du programme *Performer...sans anxiété* et ensuite ceux ayant affecté le volet individuel. Tout d'abord, le volet de groupe est celui qui a subi le plus de modifications en regard de ce qui était planifié. En effet, la structure type de chaque séance présentée au Tableau 15 n'a pas pu être respectée pour chaque rencontre. Dans un premier temps, un retour sur la séance précédente a pu être effectué lors de trois séances sur 10. Pour ce qui est de la vérification des devoirs, seulement deux devoirs sur cinq ont été vérifiés une semaine après avoir été assignés. Les trois autres devoirs ont été vérifiés et partagés en bloc lors de la séance 6. Hormis ces changements, l'animatrice a également modifié le début de chaque séance en demandant aux participantes de lire le code et les procédures qu'elles avaient déterminés. Cet ajout a été fait afin que les participantes se rappellent des comportements attendus durant les séances et cette lecture a pu être effectuée lors de neuf séances sur 10, c'est-à-dire, lors de toutes les séances suivant l'adoption du code et des procédures. L'animatrice a également demandé aux participantes de nommer leur objectif personnel, les moyens qu'elles devaient utiliser pour l'atteindre, ainsi que les renforçateurs qu'elles comptaient se donner lors de sept séances sur 10. Dans un deuxième temps, selon ce qui avait été prévu, l'animatrice devait ensuite présenter le contenu de la séance et favoriser l'échange et l'expérimentation par les participantes. Comme le démontre la Figure 2, le pourcentage des éléments de contenus présentés tels que prévus lors des séances de groupe oscille entre 36% et 100%. Lorsqu'un élément de contenu n'était pas abordé durant une séance, celui-ci était placé en priorité à l'ordre du jour de la séance suivante.

Voilà pourquoi, après analyse, il est possible d'affirmer que tous les éléments de contenu prévus au Tableau 14 ont été présentés. Cependant, pour y arriver, l'animatrice a dû faire quelques concessions. Entre autres, lors du partage de réflexions ou de devoirs, il est arrivé à plusieurs reprises que l'animatrice ne demande pas à toutes les participantes de le faire. En effet, l'animatrice pouvait alors choisir une ou deux participantes, tout en veillant à assurer une certaine équité entre les membres du groupe. L'animatrice a également réduit le nombre de jeux de rôle mis en scène et créé des mises en situation de groupes, plutôt qu'individuelles. Notons cependant que ces modifications au niveau du déroulement des séances n'ont pas affecté les ingrédients considérés comme étant actifs dans le programme, c'est-à-dire l'apprentissage de moyens et d'habiletés dans la gestion de l'anxiété de performance et leur pratique. Afin de s'assurer que tous les éléments de contenu prévus à la dernière séance puissent être présentés, la durée de la séance 10 a été augmentée (voir la section *Contexte temporel* et *Système de reconnaissance*). Cette modification semble avoir eu un impact positif puisque comme le démontre la Figure 2, le degré de conformité pour cette séance est de 100%. Malgré le retard accumulé dans l'animation du programme, l'animatrice a pris la décision d'ajouter un thème au programme *Performer...sans anxiété* : l'estime de soi. Cette décision a été prise puisque les observations de l'animatrice concernant les comportements et les attitudes des participantes ont révélé qu'elles avaient tendance à se déprécier et à mettre beaucoup d'emphase sur leurs échecs, plutôt que sur leurs réussites. D'ailleurs, en rencontre individuelle, Jannie a mentionné à l'animatrice qu'elle aimerait que ce thème soit abordé dans le cadre du programme. Ainsi, lors de la séance no. 10, l'animatrice a abordé le thème de l'estime de soi au moyen de deux techniques d'impact, en plus de demander aux participantes de faire une auto-évaluation de ce qu'elles aiment chez elles.

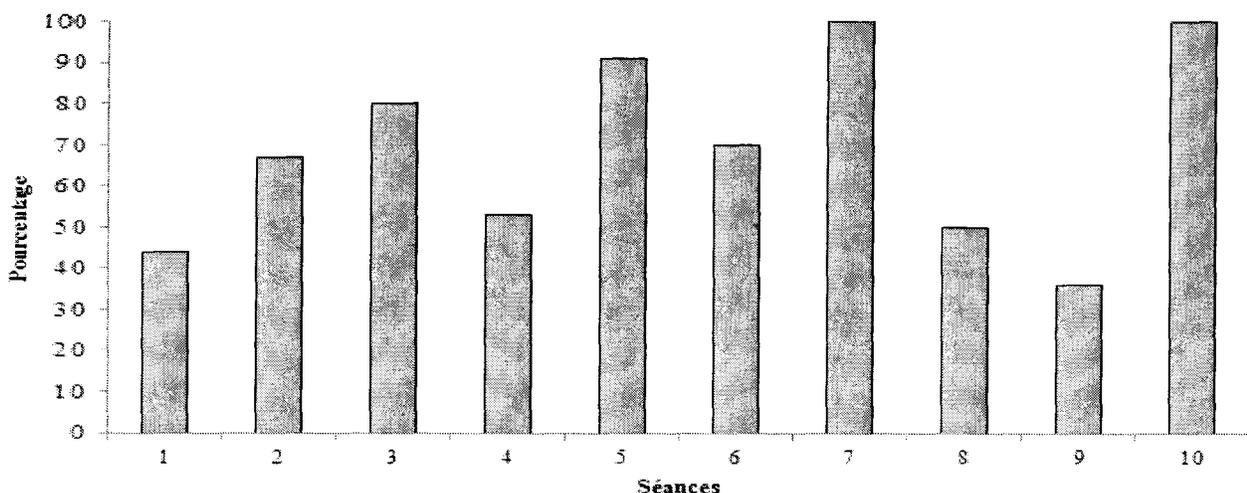


Figure 2: *Pourcentage des éléments de contenus présentés tel que prévu lors des séances de groupe*

Dans un troisième temps, selon la structure prévue pour chaque séance, l'animatrice devait faire un retour sur le vécu avec les participantes, expliquer le devoir, lorsqu'applicable, et demander aux participantes d'évaluer leur participation. Le retour sur le vécu, ainsi que l'évaluation de la participation ont pu être effectués de manière systématique à chaque séance. Cependant, l'explication des devoirs n'a pu être effectuée telle que planifiée initialement. En effet, alors qu'au départ, l'animatrice devait donner aux participantes des devoirs à la fin des séances 1,2,3,5 et 8 ceux-ci ont été donnés aux séances 2,3,4,6 et 8 en raison du retard dans l'animation. D'ailleurs, le motif principal de ce retard est le manque de temps et l'animatrice l'attribue à la très grande participation des élèves. En effet, l'animatrice mentionne qu'à plusieurs reprises, les participantes partageaient avec le groupe des situations personnelles où elles avaient vécu de l'anxiété de performance et étaient en recherche de solutions. Durant ces moments, l'animatrice préférait faire de l'utilisation sur le champ avec les situations rapportées par les participantes, plutôt que de suivre le plan de la séance. L'animatrice essayait d'ailleurs d'impliquer les autres participantes dans l'utilisation et cela nécessitait bien entendu un peu plus de temps. Ces décisions ont cependant été prises puisque l'animatrice croyait que ces discussions permettraient aux participantes de généraliser leurs acquis et leurs connaissances dans leur vie de tous les jours, en plus de constater l'utilité des moyens et des techniques présentées dans le cadre du programme. De plus, ces modifications sont cohérentes avec le désir d'utiliser le groupe en tant qu'agent d'intervention favorisant l'apprentissage et la pratique de moyens et de techniques concernant la gestion de l'anxiété de la performance par les participantes. Ces éléments sont d'ailleurs considérés comme incontournables dans la réduction de l'anxiété de performance.

Pour terminer, pour ce qui est du volet individuel, tous les éléments prévus ont pu être mis en place. En effet, chaque participante a pu participer à deux séances individuelles avec l'animatrice durant lesquelles l'organisation ainsi que les stratégies d'études ont pu être abordées avec elle. Cependant, suite à son évaluation des besoins des participantes, l'animatrice a ajouté à la séance 1 un volet sur la procrastination et le perfectionnisme. L'animatrice a abordé ces notions avec les participantes et celles-ci ont choisi parmi une banque de moyens ceux qu'elles désiraient essayer afin d'éviter de procrastiner ou de démontrer un perfectionnisme mésadapté.

### **Contexte spatial.**

*Espace objectif.* L'animation du programme *Performer...sans anxiété* s'est bien déroulée dans l'école secondaire des participantes, mais le volet de groupe et le volet individuel ont été animés au même endroit, c'est-à-dire, au bureau de l'animatrice. Ce bureau comprenait une longue table autour de

laquelle les participantes et l'animatrice étaient disposées. Bien que l'espace était assez restreint et que le local ne comprenait aucune fenêtre, il s'agissait du seul endroit où l'animatrice pouvait animer le programme sans être interrompue par d'autres intervenants ou enseignants. La dimension des lieux a d'ailleurs été quelque peu problématique pour les jeux de rôle. En effet, les participantes ne pouvaient pas effectuer beaucoup de déplacements et devaient sortir du local afin de se déguiser, car il n'y avait pas assez d'espace. Le local était cependant très bien isolé et il était impossible pour des personnes se situant à l'extérieur d'entendre les conversations. Ainsi, il est possible de faire l'hypothèse que l'aspect des lieux ait favorisé l'adoption d'une approche collaborative entre les participantes puisque toutes les participantes, de même que l'animatrice, étaient disposées autour d'une même table.

*Espace subjectif.* Étant donné que l'animation du volet individuel et du volet de groupe s'est effectuée dans le bureau de l'animatrice, les participants n'ont pas exprimé la crainte que leurs propos puissent être entendus par d'autres élèves. De plus, lors de la planification de l'animation du programme, il avait été envisagé que les participants puissent avoir peur d'être stigmatisés en se présentant au bureau d'une stagiaire en psychoéducation. Cependant, cette inquiétude s'est révélée être non-fondée : les participantes étaient tout à fait à l'aise de rejoindre l'animatrice dans son local.

### **Contexte temporel.**

*Temps objectif.* L'implantation dans le milieu a respecté la planification initiale. En effet, le dépistage et le niveau de base ont bien été mesurés en octobre. De plus le programme a effectivement été animé en novembre, décembre et janvier. Lors de la rencontre préparatoire au programme d'intervention, l'animatrice a sondé les participantes afin de déterminer à quel moment elles préféreraient que les séances du volet de groupe soient animées. De façon unanime, les participantes ont choisi de participer au programme pendant les heures de classe, plutôt que de le faire à l'heure du dîner ou après l'école. Cependant, puisque les cours de mathématiques ont été identifiés par les participantes comme une matière qui générerait de l'anxiété de performance, l'animatrice a pris soin de planifier l'horaire des séances de façon à ce que les participantes puissent assister à tous ces cours en classe. En raison de cette contrainte, les séances du volet de groupe n'ont pas été animées à la première période de la journée, mais à la dernière, soit de 13h00 à 14h15. Durant les mois de novembre et de décembre, les séances ont eu lieu tous les mardis, alors qu'en janvier, les séances ont eu lieu tous les mercredis. Toutes les séances du volet de groupe ont effectivement duré 75 minutes, hormis la dernière séance qui a duré une heure de plus en raison du dîner, soit 135 minutes. Quant aux deux séances individuelles, elles ont été animées toutes les deux au mois de janvier, à une ou deux semaines d'intervalles, selon les

participantes. Bien qu'il aurait été préférable de faire en sorte qu'une première séance individuelle soit animée avant la 5<sup>ème</sup> séance du volet de groupe et que l'autre séance individuelle soit animée vers la fin, l'horaire de l'animatrice ainsi que des jeunes a rendu la chose impossible. Selon les participantes, les séances individuelles ont duré approximativement 45 minutes, bien qu'une mesure objective de cette durée n'ait pas été notée.

*Temps subjectif.* Lors de la planification du programme d'intervention *Performer...sans anxiété*, il avait été anticipé que le fait de manquer des cours puisse générer de l'anxiété chez certaines participantes. D'après les observations de l'animatrice et l'analyse des données concernant l'exposition des participants au programme, il est possible de dire que Marie semble avoir été sensible à cette composante. En effet, Marie ne s'est présentée qu'à 60% des rencontres du volet de groupe et justifiait ses absences en nommant à l'animatrice qu'elle devait être en classe afin de préparer certains examens. Dans la mesure où les autres participantes n'ont pas présenté un taux de présence aussi bas que celui de Marie, il est possible de faire l'hypothèse qu'elle vivait plus d'anxiété que les autres participantes lorsqu'elle devait manquer des cours. L'animatrice a donc dû s'adapter à cette réalité et proposer à Marie de reprendre les séances manquées en rencontres individuelles avec elle. Pour ce qui est des autres participantes, l'animatrice n'a pas observé qu'elles vivaient de l'anxiété en s'absentant de classe et celles-ci n'en ont jamais fait part à l'animatrice.

### **Moyens de mise en relation.**

*Stratégies de gestion des apprentissages.* Durant l'implantation du programme, les moyens planifiés pour favoriser les apprentissages ont pu être utilisés avec quelques modifications. Par exemple, plutôt que de recevoir le cahier du participant dès le début, les participantes recevaient le jour même de la séance le contenu abordé, afin d'éviter qu'elles avancent trop rapidement dans le programme. L'animatrice avait considéré cette possibilité en raison du haut niveau de perfectionnisme des participantes. Par ailleurs, bien que les jeux de rôle aient été utilisés, il n'avait été prévu qu'il génèrent autant de malaise chez les participantes. Afin de diminuer ce malaise, l'animatrice a annoncé à l'avance aux participantes qu'elles devraient participer à des jeux de rôles, soit à la séance précédente. Bien que la plupart des filles ont avoué qu'elles ne seraient pas dans leur zone de confort, elles étaient prêtes à tenter l'expérience. Marie, quant à elle, a cependant nommé qu'elle n'était pas certaine de participer à cette activité. À la séance 8, toutes les filles, y compris Marie, ont cependant participé aux jeux de rôles. L'animatrice avait apporté des déguisements et toutes les participantes en ont enfilés, sauf Jessica, qui a préféré s'abstenir. Les jeux de rôle étaient cependant différents de ceux

planifiés. En effet, au départ, les jeux de rôle étaient censés être à propos de situations d'évaluation et mettre en scène un professeur, un étudiant anxieux et un étudiant qui ne vivait pas d'anxiété. Cependant, afin de favoriser la participation des élèves et d'éviter que les jeux de rôle soient redondants, l'animatrice a préparé six jeux de rôle différents et les participantes en ont réalisé trois. Les trois jeux rôles impliquaient deux participantes à la fois ce qui a sans doute contribué à faire en sorte que les élèves participent à l'activité. Parmi les jeux de rôles effectués, l'un d'entre eux mettait en scène une adolescente dont le petit frère était déçu d'avoir obtenu une note de 90% à un examen de mathématiques. Enfin, en cours de route, un moyen a été ajouté pour permettre aux participantes de faire des apprentissages : la pâte REP putty. La pâte REP putty est couramment utilisée en classe par les élèves qui présentent un trouble de l'attention afin de les aider à se concentrer. En effet, ce type de pâte est très malléable et peut être pétrie par les mains de plusieurs de différentes façons. L'animatrice a décidé de remettre une pâte à chacune des participantes afin de les aider à fixer leur attention sur quelque chose de neutre avant un examen. Toutes les participantes ont accepté cette pâte, hormis Jessica qui a mentionné qu'elle n'en avait pas besoin. Un courriel a d'ailleurs été envoyé aux enseignants des participantes afin de les aviser qu'elles pouvaient utiliser ce type de pâte en classe. Celles-ci ont beaucoup apprécié ce moyen et l'utilisaient d'ailleurs régulièrement lors des rencontres en groupe.

*Stratégies de gestion des comportements.* Les stratégies prévues initialement ont pu être utilisées : aucun changement n'a été noté.

*Stratégies de transfert et de généralisation.* Le seul changement observé pour cette composante est qu'une copie de l'échelle d'accomplissement des participantes n'a pas été transmise tel que prévu aux parents et à leurs enseignants. En effet, en raison de la nature des objectifs (voir la section *But et objectifs*), il était parfois difficile de déterminer quels enseignants pouvaient être soutenant dans cette démarche et devant ce constat, l'animatrice a préféré ne pas faire circuler ces informations.

*Code et procédures.* Lors de la première séance en groupe du programme *Performer...sans anxiété*, les participantes ont été invitées à réfléchir aux règles que les membres du groupe devraient respecter en tout temps. Après quelques échanges, les participantes et l'animatrice ont convenu de quatre règles à respecter. (1) Ce qui se dit dans le groupe reste dans le groupe. (2) Respecter les paroles/commentaires de chacun. (3) Favoriser un climat de confiance. (4) Respecter le tour de paroles de chacun. Chaque participante devait s'engager à respecter le code en le signant dans son manuel. Afin de garder ce code d'honneur vivant, une participante était désignée à le lire à chaque séance. En

cours de programme, l'animatrice a cependant jugé nécessaire qu'une autre règle devait être rédigée. En effet, lorsque les participantes échangeaient entre elles à propos de leurs examens, elles avaient tendance à se demander leurs notes. Afin d'éviter que les participantes aient tendance à se comparer et ainsi, se dévaloriser et vivre de l'anxiété par rapport à leur performance, l'animatrice a décidé d'ajouter au code d'honneur à la séance 6, que dans le cadre du programme, elles ne devaient pas se demander leurs notes. Les participantes étaient d'accord avec cet ajout et ont été en mesure de bien respecter cette règle par la suite. Ainsi, le respect et la confidentialité sont des valeurs qui ont bien été représentées par l'établissement du code. L'entraide et l'implication ont quant à elles été valorisées de façon beaucoup plus implicite, notamment par le biais de renforcements positifs verbaux de la part de l'animatrice. De plus, en raison de la maturité des participantes, aucune sanction n'a finalement été déterminée pour baliser le non-respect du code d'honneur. En effet, lorsqu'une règle n'était pas respectée, l'animatrice se contentait de la répéter aux participantes afin qu'elles se conforment à ce qui avait été prévu.

***Système de responsabilités.*** Les responsabilités initialement prévues pour les participantes et l'animatrice ont été respectées de façon générale. Les élèves ont participé à la rédaction du code et des procédures et ont évalué leur participation à toutes les séances. Avec une certaine variabilité, les participantes ont également été en mesure d'être présentes et ponctuelles aux rencontres, d'apporter le matériel nécessaire et d'exécuter les devoirs demandés à la maison. Pour ce qui est de l'animatrice, celle-ci a bien été en mesure de veiller à la planification, l'organisation, l'animation, l'évaluation post-situationnelle et à l'utilisation de l'ensemble des composantes de la structure d'ensemble nécessaires à l'implantation du programme.

***Système de reconnaissance.*** Le seul changement observé pour cette composante est que l'animatrice a partagé un dîner-pizza avec les participantes lors de la dernière séance afin de souligner leur engagement et leurs efforts dans le programme. Les participantes se sont senties très touchées et valorisées par cette attention et ont nommé avoir eu beaucoup de plaisir. Lors de ce dîner, les participantes ont été invitées à signer un petit mot dans le cahier de bord de leurs collègues. Ce moyen a été ajouté car, dès le début, les participantes ont su développer un sentiment d'appartenance au groupe et l'animatrice considérait qu'il était important de le reconnaître.

***Devis d'évaluation.*** Le devis d'évaluation ABA présenté précédemment a pu être mis en place. Cependant, toutes les mesures initialement prévues lors du post-test n'ont pu être récoltées chez l'ensemble des participantes, et ce, en raison d'un changement d'enseignant et de retard dans la matière. En effet, les distorsions cognitives et les réactions physiologiques associées à l'anxiété de

performance n'ont pu être mesurées en post-test pour Marie. Ces construits ont cependant été mesurés à une reprise pour Andréa, Dania et Jannie. Seule Jessica a complété deux mesures de ces construits en post-test, comme il était initialement prévu.

### **Implications eu égard de l'évaluation des effets**

De façon générale, la mise en œuvre du programme *Performer...sans anxiété* a été relativement fidèle à ce qui avait été planifié au départ. En effet, hormis les faibles taux de conformité obtenus en raison de retards dans l'animation du programme, l'analyse de l'exposition et de la participation au programme révèlent que la plupart des participantes étaient présentes et ont participé de manière satisfaisante au programme. De plus, l'analyse des composantes de la structure d'ensemble révèle que peu d'écarts ont été observés entre ce qui avait été initialement prévu et ce qui a été effectivement mis en place. La composante qui a subi le plus de changements est la composante *Programme et contenu*, comme l'a démontré l'instabilité de la conformité à travers le temps. Pour ce qui est des participantes, il n'était pas prévu que deux d'entre elles ayant été sélectionnées au départ ne complètent pas le programme. Cela a eu pour effet de complexifier le processus de recrutement initialement prévu. Enfin, nous estimons que ces modifications ont été apportées afin de répondre davantage aux besoins spécifiques des participantes et du milieu et qu'elles ne sont pas le fruit d'une planification et/ou d'une mise en œuvre du programme de faible qualité.

L'analyse de plusieurs éléments relatifs à la mise en œuvre pourrait avoir des impacts sur les effets du programme *Performer...sans anxiété*, et ce, pour chacune des participantes. Étant donné que Marie est atteinte d'un trouble anxieux et qu'elle n'a participé qu'à 60% des séances de groupe, il est possible que les effets du programme soient moins importants chez cette participante, et ce, même si son niveau de participation durant les séances auxquelles elle a participé était élevé. Jessica présentait le plus haut niveau d'anxiété lors du dépistage. En effet, elle présentait une anxiété de performance cliniquement significative. De plus, elle a refusé à plusieurs reprises d'utiliser certains moyens proposés dans le cadre du programme, tels que les déguisements lors des jeux de rôle et la pâte putty. Ces composantes pourraient avoir un impact sur l'évolution de son niveau d'anxiété ainsi que son utilisation des techniques de relaxation. Il est cependant important de mentionner que Jessica a tout de même complété 100% des devoirs demandés dans le cadre du programme. Andréa a démontré le plus faible niveau de participation lors des séances de groupe, car elle avait parfois de la difficulté à respecter le code et les procédures. Cette faible participation a pu avoir un impact sur sa capacité à bien comprendre le contenu présenté et à l'appliquer par la suite. Elle a cependant démontré une bonne

collaboration quant aux devoirs à effectuer à la maison. Quant à Dania, son anxiété s'est révélée être concomitante à plusieurs difficultés personnelles, telles qu'une faible estime de soi, des conflits avec ses parents et de l'automutilation, entre autres. De plus, même si elle participait adéquatement lors des séances en sous-groupe, elle n'a complété que 40% des devoirs demandés, ce qui pourrait moduler les effets du programme sur cette participante. Pour terminer, Jannie semble être la participante qui pourrait le plus bénéficier des impacts du programme, car sa participation au programme, ainsi que son exposition ont été adéquates. Bref, l'analyse des résultats obtenus nous permet de faire des hypothèses quant à l'effet des caractéristiques personnelles des participantes, de la qualité de leur participation et de leur exposition au programme sur l'atteinte des objectifs.

### **Évaluation des effets**

Dans la présente section, les données recueillies afin de mesurer l'atteinte des objectifs du programme *Performer...sans anxiété* sont présentées, pour chacun des objectifs ciblés, et ce, pour toutes les participantes. Dans un premier temps, les données recueillies de façon répétée, c'est-à-dire, celles mesurant les manifestations cognitives et physiologiques de l'anxiété de performance (Objectif proximal 1 et 2), l'utilisation des techniques de relaxation (Objectif proximal 3) et la performance scolaire (Objectif distal 5) sont présentées. Dans un deuxième temps, les données mesurées en prétest/post-test sont présentées, c'est-à-dire les résultats relatifs aux connaissances sur l'anxiété de performance (Objectif proximal 4), à l'estime de soi (Effet collatéral 1) et au type de but scolaire (Effet collatéral 2). Pour terminer, une évaluation qualitative effectuée par chacune des participantes concernant l'atteinte de leur objectif personnel est présentée.

#### **Mesures répétées.**

**Distorsions cognitives et réactions physiologiques : Objectifs proximaux 1 et 2.** Le programme *Performer...sans anxiété* a pour objectif proximal d'entraîner une réduction des distorsions cognitives et des réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance. Ces construits ont été mesurés au moyen du *Test Anxiety Inventory* (Spielberger et al., 1980), un questionnaire complété par les participantes suite à la passation de certains examens ciblés. Aux sous-échelles du TAI (Spielberger et al., 1980), c'est-à-dire, celles mesurant les distorsions cognitives et les réactions physiologiques, il est possible d'obtenir un score variant de 8 à 32. Le score maximal pour l'échelle globale de l'anxiété de performance peut quant à lui varier entre 20 et 80.

**Marie.** La Figure 3 présente les résultats obtenus par Marie aux objectifs 1 et 2. Bien qu'il n'ait pas été possible d'obtenir des données suite au retrait de l'intervention pour cette participante, il est possible d'observer une diminution des distorsions cognitives et des réactions physiologiques, entre le début de l'intervention et la fin, telles qu'auto-rapportées par cette participante.

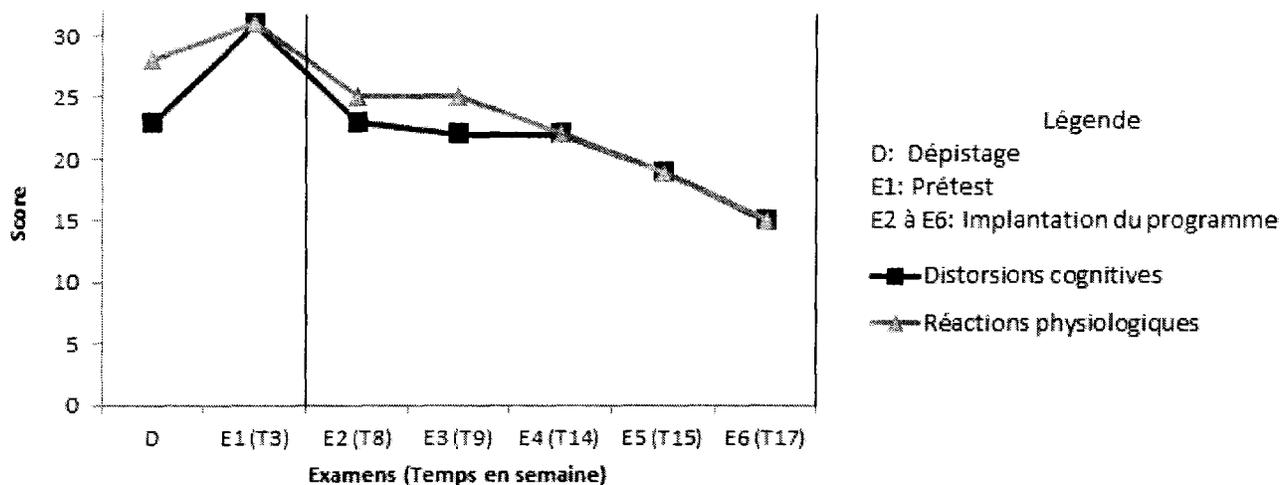


Figure 3: Scores obtenus par Marie à l'échelle Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques du TAI en fonction des examens à travers le temps

La Figure 4 présente le niveau global d'anxiété de performance rapporté par Marie. De façon générale, l'anxiété de performance de Marie a diminué dans le cadre du programme. Il est d'ailleurs possible de noter que lors du prétest, Marie se situait dans la zone à risque et dans la zone clinique. Cependant, la dernière mesure recueillie classe le niveau d'anxiété de performance de Marie comme étant dans la norme. Marie a donc atteint les objectifs 1 et 2 du programme.

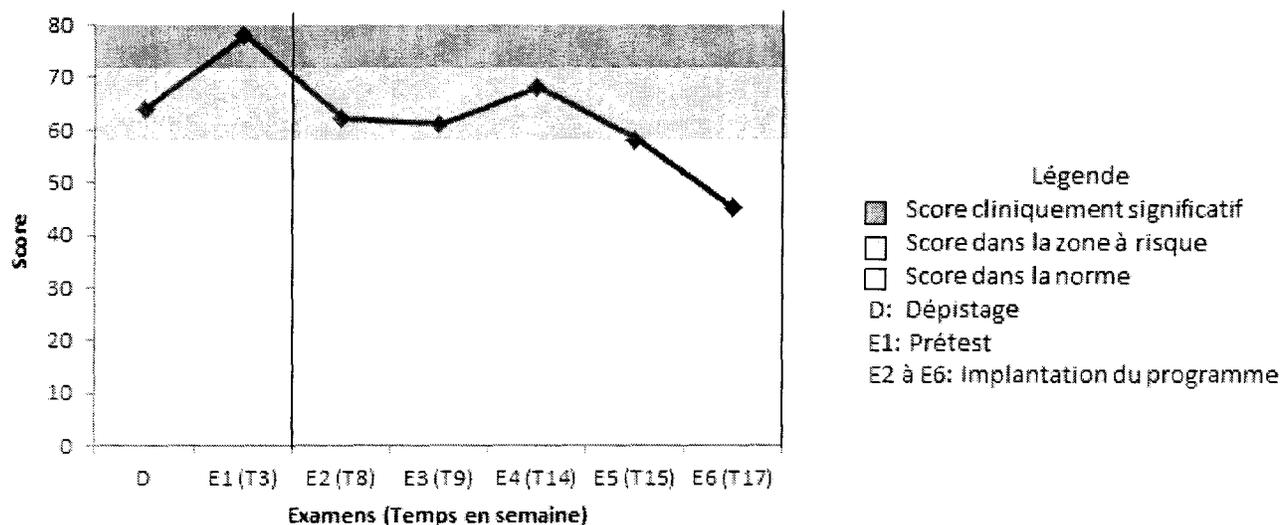


Figure 4: Score global obtenu par Marie au TAI en fonction des examens à travers le temps

**Jessica.** La Figure 5 présente les résultats obtenus par Jessica aux objectifs proximaux 1 et 2 du programme. Il est possible d'observer une diminution significative des distorsions cognitives et des réactions physiologiques telles qu'auto-rapportées par la participante et cette diminution semble également s'être maintenue lors du post-test.

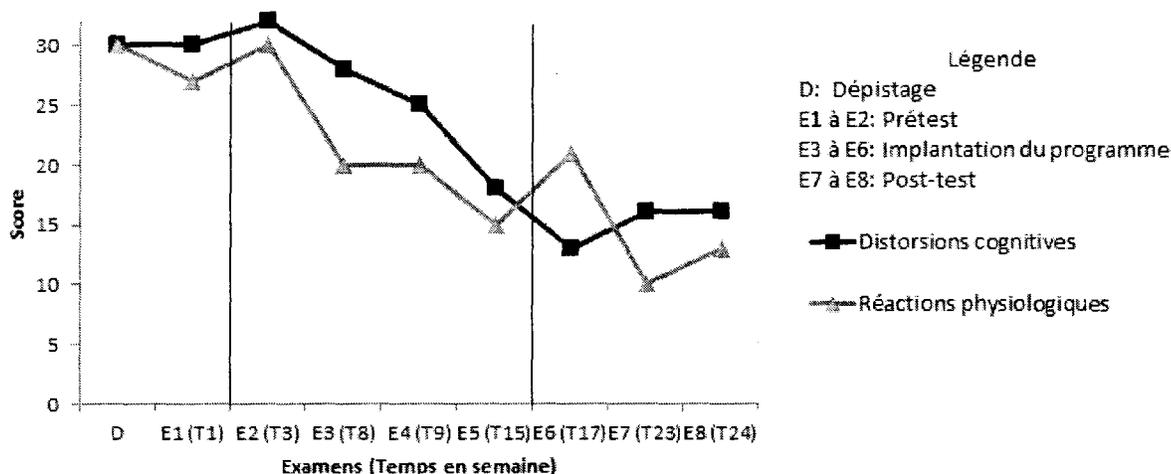


Figure 5: Scores obtenus par Jessica à l'échelle Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques du TAI en fonction des examens à travers le temps

La Figure 6 présente quant à elle le niveau d'anxiété de performance de Jessica à travers le temps. Lors du dépistage et du prétest, Jessica a obtenu des scores associés à une anxiété cliniquement significative. Au post-test, les scores obtenus se situent dans la norme. Il est donc possible d'affirmer que l'anxiété de performance de Jessica a diminué de façon cliniquement significative suite à l'exposition au programme *Performer...sans anxiété* et qu'elle a donc atteint les objectifs 1 et 2 de celui-ci.

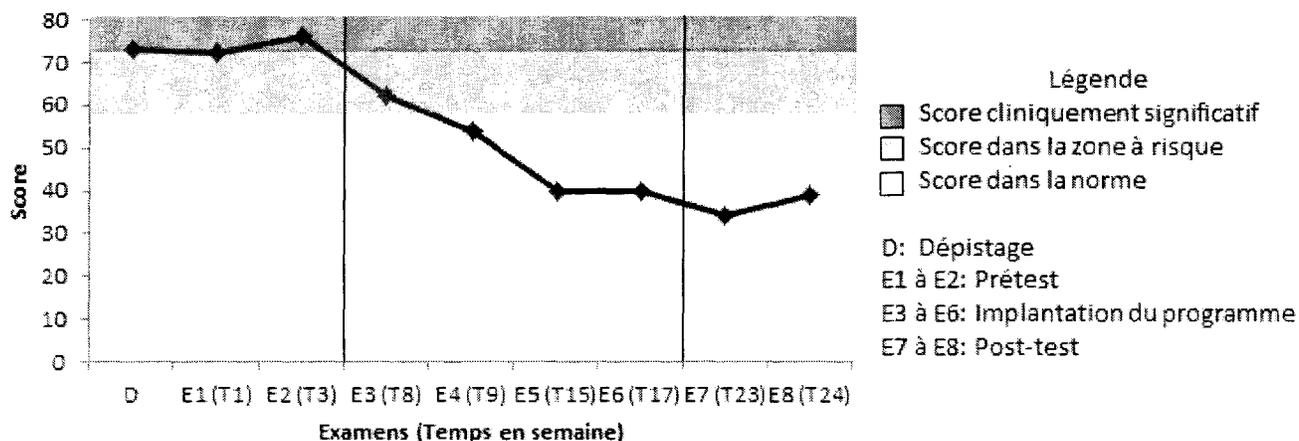


Figure 6: Score global obtenu par Jessica au TAI en fonction des examens à travers le temps

**Andréa.** La Figure 7 présente les résultats obtenus par Andréa aux sous-échelles du TAI (Spielberger et al., 1980) à travers le temps. Il est possible d'observer une diminution significative des distorsions cognitives et des réactions physiologiques à travers le temps, telles qu'auto-rapportées par la participante. Cette diminution semble d'ailleurs se maintenir au post-test.

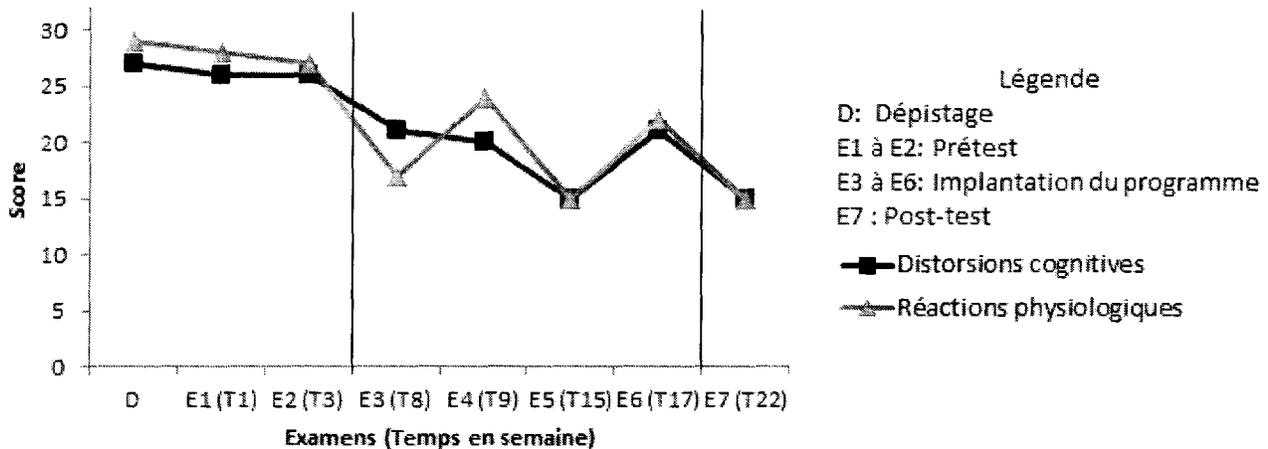


Figure 7: Scores obtenus par Andréa à l'échelle Distorsions Cognitives et Réactions Physiologiques du TAI en fonction des examens à travers le temps

La Figure 8 présente le niveau d'anxiété de performance d'Andréa à travers le temps. Andréa a obtenu un score se situant dans la zone à risque lors du dépistage et du prétest. Cependant, le niveau d'anxiété rapporté par Andréa lors du post-test se situe dans la norme. Ainsi, l'anxiété de performance d'Andréa semble avoir significativement diminué suite à son exposition au programme. Elle atteint donc les objectifs 1 et 2 du programme.

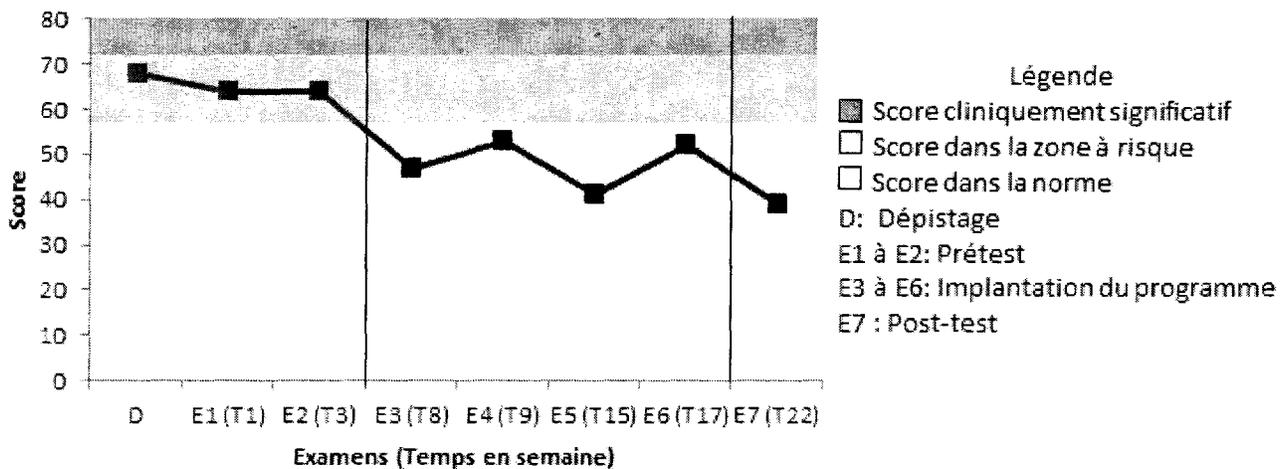


Figure 8: Score global obtenu par Andréa au TAI en fonction des examens à travers le temps

**Dania.** La Figure 9 présente les résultats de Dania aux sous-échelles *Distorsions Cognitives* et *Réactions physiologiques* du TAI (Spielberger et al., 1980). Il est possible d'observer une diminution de la présence de ces construits, telles qu'auto-rapportés par la participante, bien que dans la majorité des cas, celle-ci ait rapporté la présence de davantage de distorsions cognitives que de réactions physiologiques. Notons que cette diminution est légère et se manifeste particulièrement au post-test.

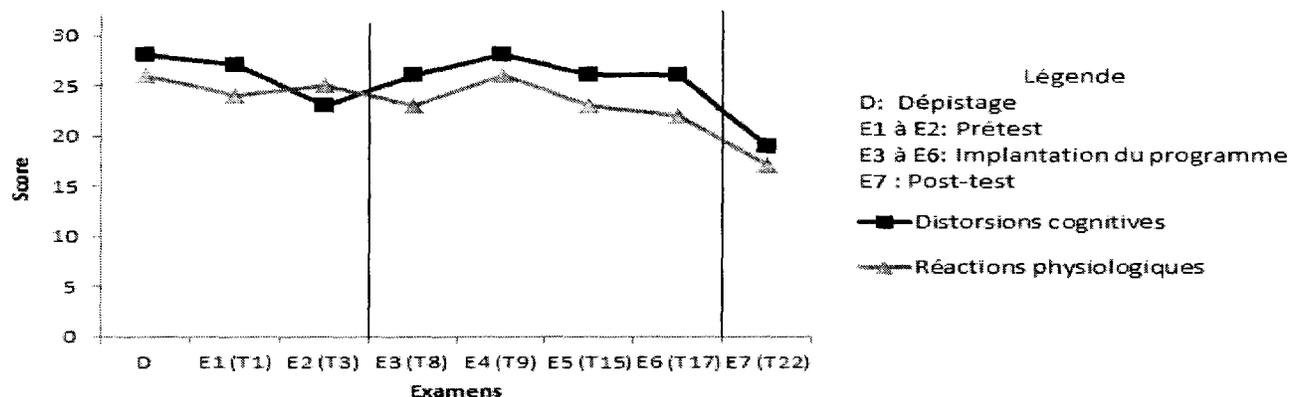


Figure 9: Scores obtenus par Dania à l'échelle *Distorsions Cognitives* et *Réactions Physiologiques* du TAI en fonction des examens à travers le temps

Quant à elle, la Figure 10 présente le niveau d'anxiété de performance de Dania tel que mesuré par le même instrument en fonction du temps. Lors du dépistage et du prétest, Dania a obtenu des scores se situant dans la zone à risque. Lors du post-test, celle-ci a cependant obtenu un score se situant dans la norme. Elle semble donc avoir atteint les objectifs 1 et 2 du programme. Ce résultat doit cependant être nuancé puisque cette participante a obtenu un score à risque durant l'ensemble de l'implantation du programme et qu'il est difficile de déterminer si le changement s'est maintenu à travers le temps compte tenu qu'une seule mesure de post-test n'a été recueillie.

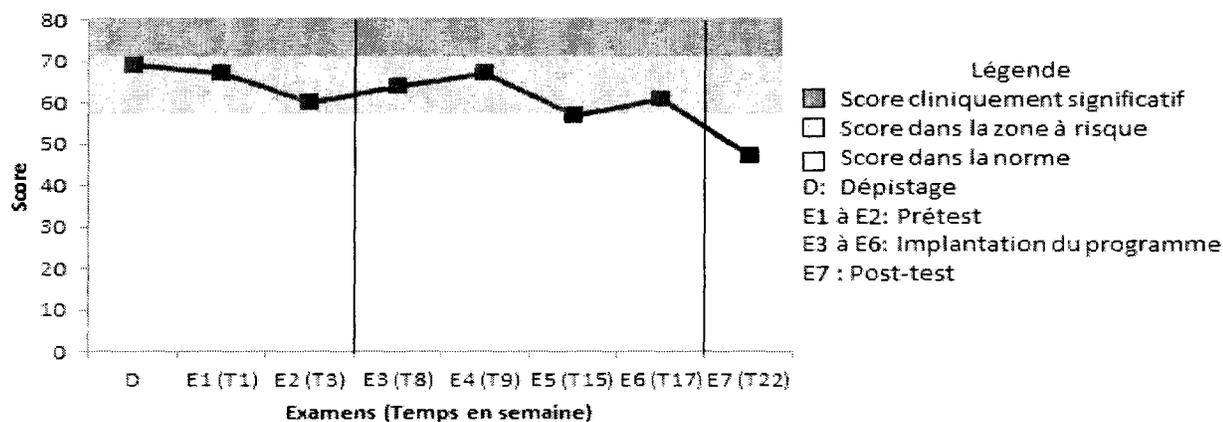


Figure 10: Score global obtenu par Dania au TAI en fonction des examens à travers le temps

**Jannie.** La Figure 11 présente les résultats de Jannie aux sous-échelles *Distorsions Cognitives* et *Réactions physiologiques* du TAI (Spielberger et al., 1980). Il est possible d'observer une diminution significative de ces construits à travers le temps et cette diminution semble même se poursuivre lors du post-test. Notons que la tendance à la baisse est présente dès le prétest.

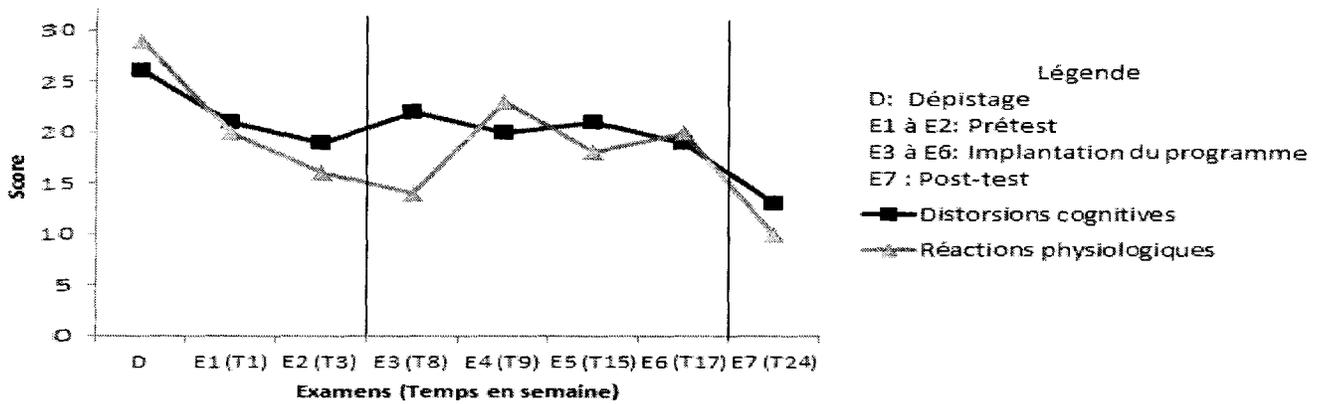


Figure 11: Scores obtenus par Jannie à l'échelle *Distorsions Cognitives* et *Réactions Physiologiques* au TAI en fonction des examens à travers le temps

La Figure 12 présente le niveau d'anxiété de performance global de Jannie à travers le temps. Il est possible d'observer que même avant l'exposition au programme *Performer...sans anxiété*, l'anxiété de performance rapportée par Jannie a rejoint la norme. Elle est d'ailleurs demeurée dans cette zone jusqu'au post-test. En raison de cette diminution du niveau d'anxiété de performance rapportée par Jannie, il est possible d'affirmer qu'elle a atteint les objectifs 1 et 2 du programme.

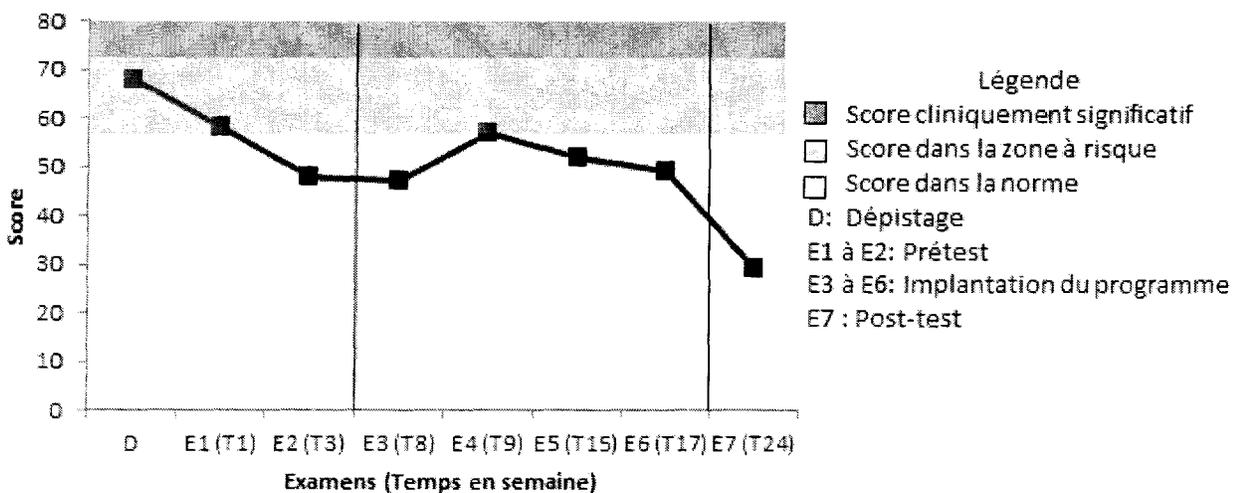


Figure 12: Score global obtenu par Jannie au TAI en fonction des examens à travers le temps

En résumé, les données démontrent que l'ensemble des participantes a atteint les objectifs 1 et 2 du programme. Cependant, notons qu'un changement cliniquement significatif n'a été observé que lors du post-test pour Dania alors que ce changement s'est opéré avant même l'animation du programme pour Jannie.

**Utilisation de techniques de relaxation : Objectif proximal 3.** L'objectif proximal 3 visait à augmenter l'utilisation de techniques de relaxation chez les participantes. Afin de mesurer l'atteinte de cet objectif, les participantes devaient indiquer de façon hebdomadaire la fréquence d'utilisation sur une grille-maison de cotation. Les résultats pour chaque participante sont maintenant présentés.

**Marie.** La Figure 13 présente le nombre de techniques de relaxation utilisées par Marie en fonction du temps. Lors du prétest, Marie a utilisé en moyenne 0,6 technique de relaxation par semaine, 1,17 technique par semaine lors de l'implantation du programme *Performer...sans anxiété* et 0,5 technique par semaine lors du post-test. Ces résultats démontrent donc que la fréquence varie en fonction des semaines. L'objectif 3 du programme n'est donc pas atteint. En effet, même s'il est possible d'observer que la fréquence d'utilisation des techniques de relaxation ait augmentée lors de l'exposition au programme, celle-ci ne s'est pas maintenue lors du post-test.

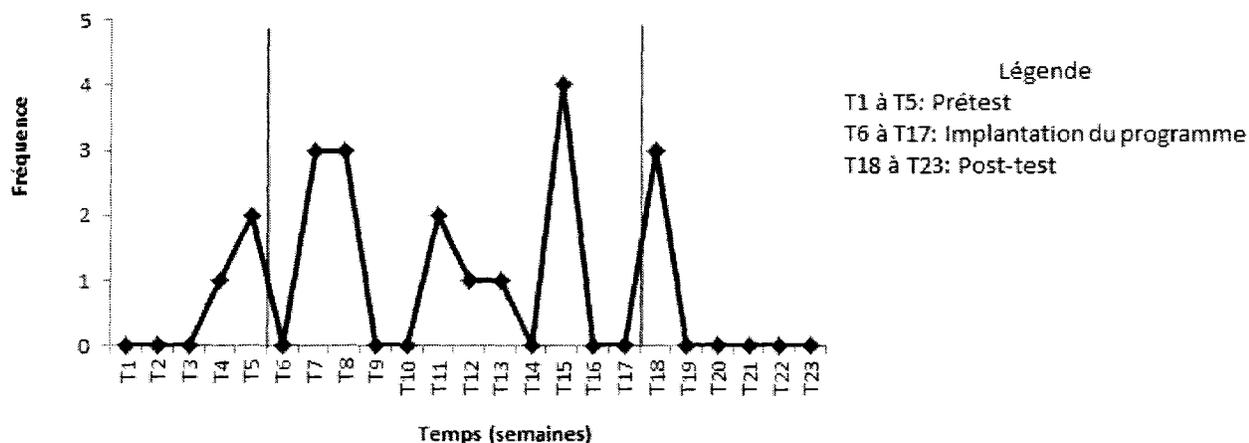


Figure 13: *Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Marie en fonction du temps*

**Jessica.** Cette participante a rapporté n'avoir utilisé aucune technique de relaxation lors du prétest, de l'implantation du programme et du post-test. L'objectif 3 n'a donc pas été atteint par Jessica.

**Andréa.** La Figure 14 présente la fréquence d'utilisation des techniques de relaxation utilisées par Andréa en fonction du temps. Lors du prétest, Andréa a utilisé en moyenne 2 techniques de relaxation par semaine. La fréquence moyenne par semaine est passée à 0,92 lors de l'implantation du programme et à 0 lors du post-test. L'objectif 3 n'a donc pas été atteint par Andréa.

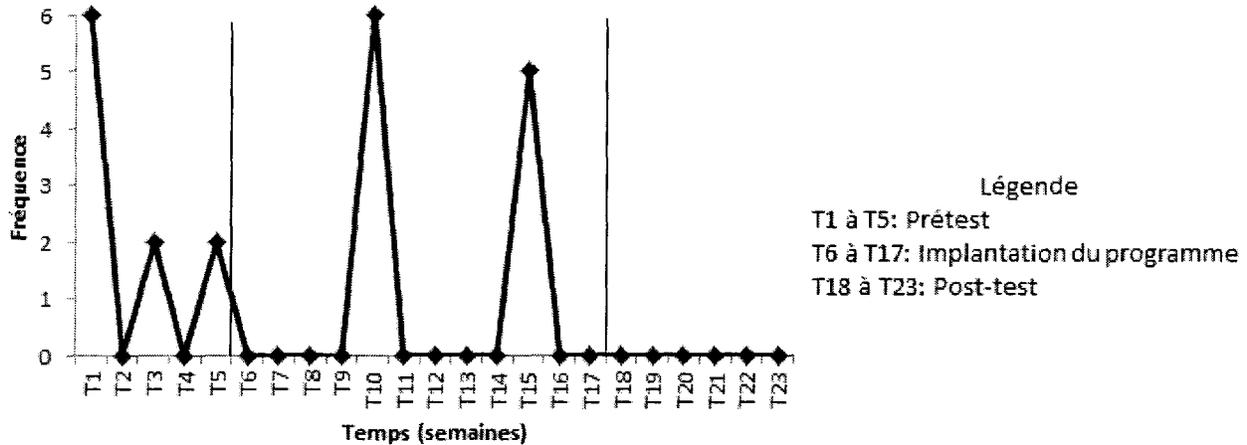


Figure 14: *Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Andréa en fonction du temps*

**Dania.** Cette participante a rapporté n'avoir utilisé aucune technique de relaxation lors du prétest, de l'implantation du programme et du post-test. L'objectif 3 n'a donc pas été atteint par Dania.

**Jannie.** La Figure 15 présente la fréquence d'utilisation de techniques de relaxation utilisées par Jannie en fonction du temps. Lors du prétest, Jannie a utilisé en moyenne 1,3 techniques de relaxation par semaine. Cette fréquence moyenne est passée à 1 lors de l'implantation du programme et à 1,8 lors du post-test. Il est ainsi possible d'affirmer que Jannie a atteint l'objectif 3 du programme.

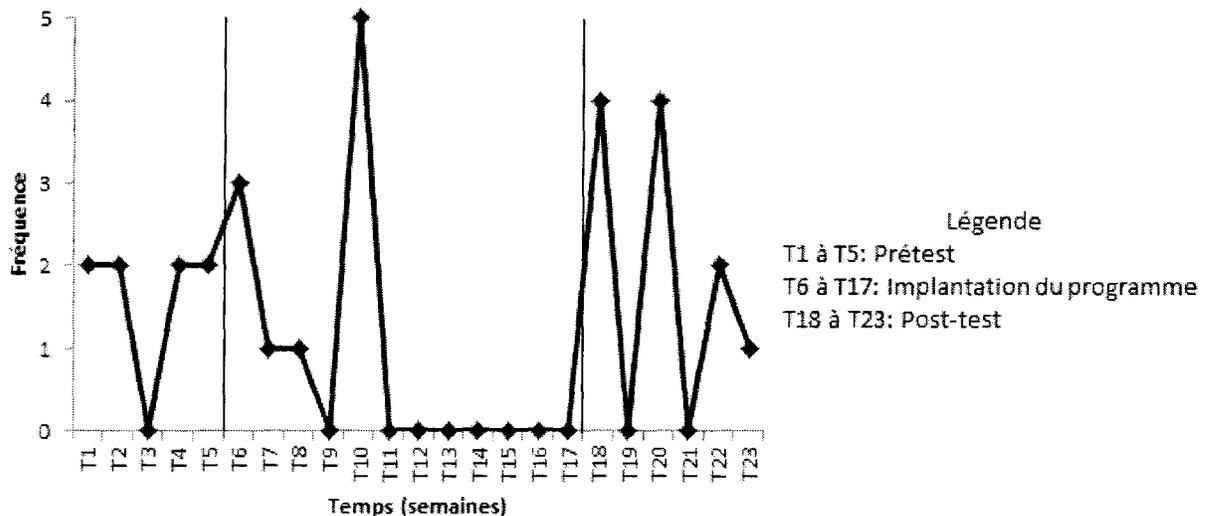


Figure 15: *Fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par Jannie en fonction du temps*

En bref, Jannie est la seule participante à avoir atteint l'objectif 3 du programme concernant l'augmentation des techniques de relaxation. Cet objectif a été partiellement atteint par Marie et non-atteint par Jessica, Andréa et Dania. Notons que parmi les participantes à avoir utilisé les techniques de relaxation, il est possible d'observer une grande variation quant à la fréquence d'utilisation selon les semaines.

**Performance scolaire : Objectif distal 5.** L'objectif proximal 5 visait à augmenter la performance scolaire des participantes. Afin de mesurer l'atteinte de cet objectif, les enseignants fournissaient à l'animatrice du programme les notes obtenues par les participantes aux examens pour lesquelles elles avaient également évalué leur anxiété de performance au moyen du TAI (Spielberger et al., 1980). Rappelons que toutes les participantes avaient identifié les mathématiques comme étant la matière suscitant le plus d'anxiété de performance et que les notes recensées plus bas sont le résultat d'évaluations effectuées dans ce cours. Notons que hormis Dania et Andréa, toutes les participantes fréquentaient des classes différentes. Les résultats pour chaque participante sont maintenant présentés.

**Marie.** La Figure 16 présente les résultats obtenus par Marie en fonction des examens à travers le temps, et ce, comparativement à la moyenne de son groupe. Lors du prétest, le résultat de Marie se situait à trois points au-dessous de la moyenne. Cependant, lors de l'animation du programme, Marie a obtenu des résultats se situant tous au-dessus de la moyenne. D'ailleurs, durant l'animation du programme, l'écart moyen des résultats de Marie à la moyenne de son groupe était de 6,80%. L'objectif 5 du programme est donc considéré comme étant atteint pour cette participante.

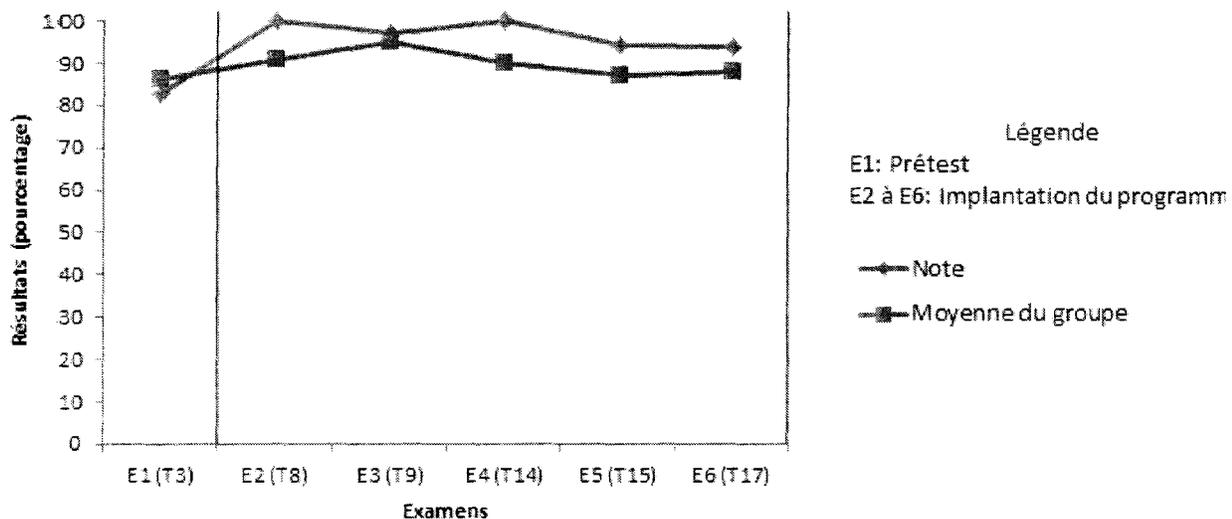
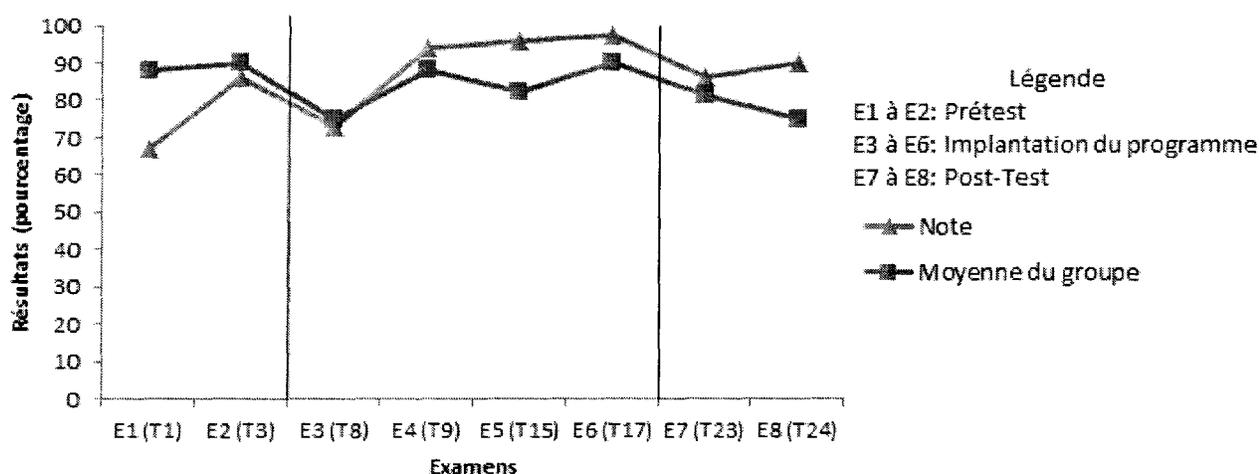


Figure 16: Résultats obtenus par Marie aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps

**Jessica.** La Figure 17 présente les résultats obtenus par Jessica en fonction des examens à travers le temps, et ce, comparativement à la moyenne de son groupe. Lors du prétest, les résultats de Jessica aux évaluations en mathématiques se situaient en dessous de la moyenne de son groupe. L'écart moyen était de -12,30%. Cependant, au cours de l'animation du programme, les résultats de Jessica ont rattrapé la moyenne du groupe, voire même dépassé cette moyenne au fil des séances. D'ailleurs, durant l'animation du programme, l'écart moyen des résultats de Jessica à la moyenne de son groupe était de 6,40%. Cet écart moyen a d'ailleurs augmenté lors du post-test et a atteint 10%. Compte tenu de ces résultats, l'objectif 5 est considéré comme étant atteint pour cette participante.



**Figure 17:** Résultats obtenus par Jessica aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps

**Andréa.** La Figure 18 présente les résultats obtenus par Andréa en fonction des examens à travers le temps, et ce, comparativement à la moyenne obtenue par les autres élèves de sa classe. Lors du prétest, les résultats d'Andréa aux évaluations en mathématiques se situaient au-dessus de la moyenne de son groupe. L'écart moyen était de 4,50 %. Au cours de l'animation du programme, les résultats d'Andréa sont demeurés au-dessus de la moyenne de son groupe, et ce, avec un écart moyen de 9,60%. Cet écart moyen a d'ailleurs augmenté lors du post-test et a atteint 10%. Étant donné que l'écart moyen entre les résultats d'Andréa et la moyenne de son groupe n'a fait qu'augmenter durant l'animation du programme, l'objectif 5 est considéré comme étant atteint.

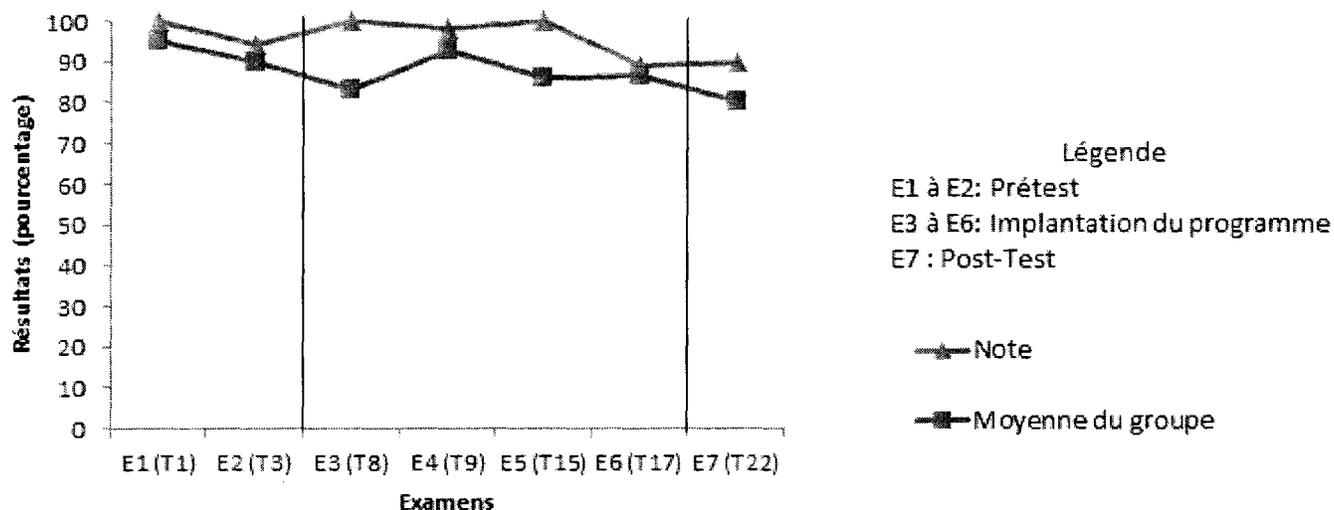


Figure 18: Résultats obtenus par Andrée aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps

**Dania.** La Figure 19 présente les résultats obtenus par Dania en fonction des examens à travers le temps, et ce, comparativement à la moyenne de son groupe. Lors du prétest, l'écart moyen entre les résultats obtenus par Dania et la moyenne de son groupe était de 0%. Cependant, lors de l'animation du programme, l'écart moyen des résultats de Dania à la moyenne de son groupe était de 6,70% et a atteint -25% lors du post-test. Dania n'a donc pas atteint l'objectif 5 du programme.

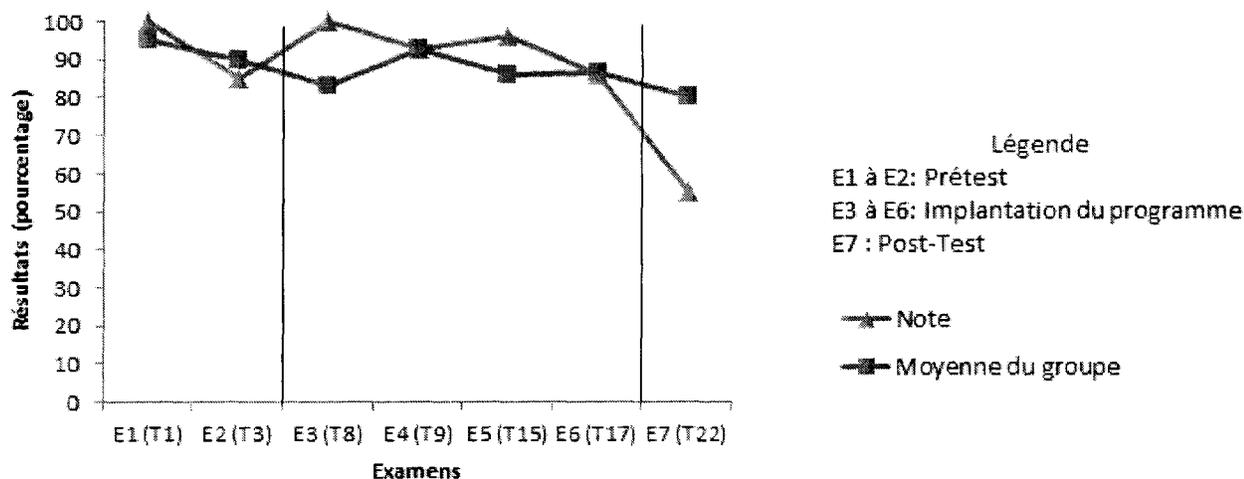


Figure 19: Résultats obtenus par Dania aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps

**Jannie.** La Figure 20 présente les résultats obtenus par Jannie en fonction des examens à travers le temps, et ce, comparativement à la moyenne de son groupe. Lors du prétest, l'écart moyen entre les résultats obtenus par Jannie et la moyenne de son groupe était de -2%. Cependant, au cours de l'animation du programme, l'écart moyen des résultats de Jannie à la moyenne de son groupe est passé

à 0,90% et a atteint 9% lors du post-test. L'objectif 5 du programme est donc considéré comme étant atteint par Jannie.

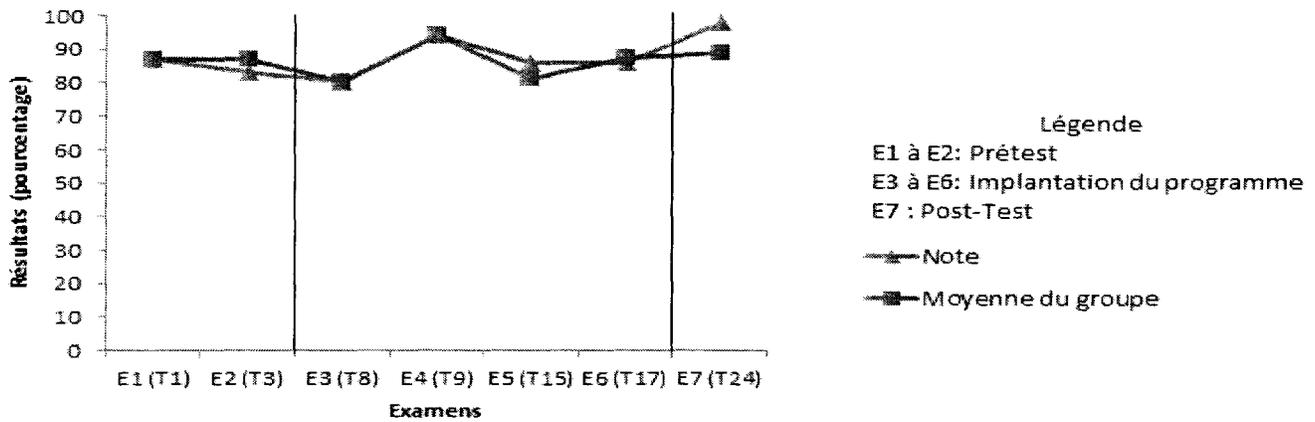


Figure 20: Résultats obtenus par Jannie aux évaluations et moyenne du groupe en fonction des examens à travers le temps

En bref, toutes les participantes ont atteint l'objectif 5 du programme concernant l'augmentation de la performance scolaire, hormis Dania.

### Mesures prétest/post-test.

**Connaissances sur l'anxiété de performance : Objectif proximal 4.** L'objectif 4 du programme est d'augmenter les connaissances des participantes sur l'anxiété de performance. Afin d'évaluer l'atteinte de cet objectif, un questionnaire maison comportant 10 questions (choix multiples, vrai/faux, réponse courte) a été administré aux participantes avant l'implantation du programme *Performer...sans anxiété* et après. La Figure 21 présente les résultats obtenus par chaque participante à ce questionnaire et démontre que les connaissances sur l'anxiété de performance de l'ensemble des participantes ont augmenté entre le début et la fin du programme. En moyenne, les connaissances des participantes ont augmenté de 31% entre le prétest et le post-test. D'ailleurs, les résultats obtenus au test de connaissances au post-test varient entre 61% et 78%. Toutes les participantes ont donc atteint l'objectif 4 du programme.

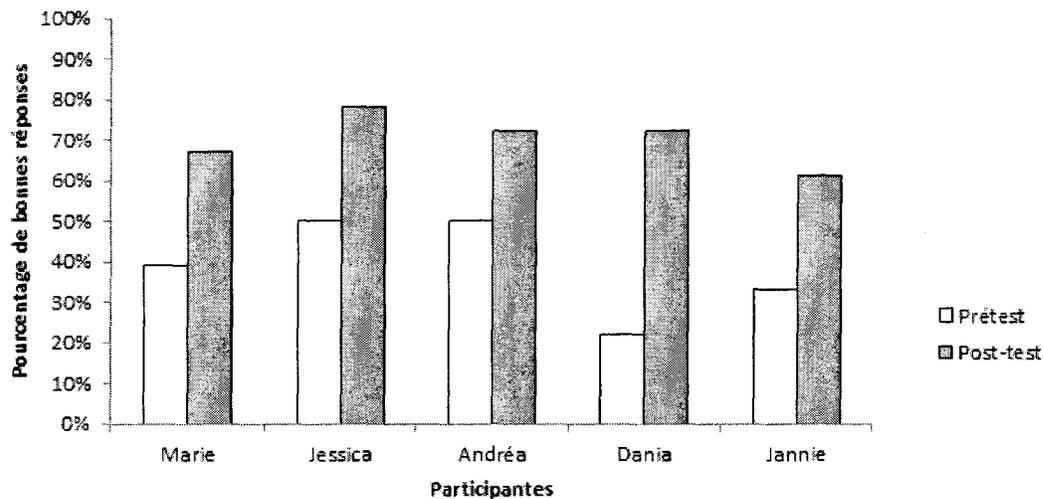


Figure 21: *Pourcentage de bonnes réponses au questionnaire mesurant les connaissances sur l'anxiété de performance par participante aux prétest et post-test*

**Estime de soi : Effet collatéral 1.** Lors de la conception du programme, nous avons soulevé l'hypothèse qu'il puisse avoir un impact collatéral sur l'estime de soi des participantes, tel que présenté par la chaîne prédictive. Afin de mesurer cet impact, le *Rosenberg Self-Esteem Scale* a été utilisé (Rosenberg, 1965). Il s'agit qu'un questionnaire comportant 10 questions et dont le score peut varier entre 10 et 40. La Figure 22 présente les résultats obtenus à ce questionnaire au prétest et au post-test pour chacune des participantes. Cette figure indique que seules Andréa et Jannie ont vu leur estime de soi augmenter de façon significative suite à l'exposition au programme : elle est passée de très faible à dans la moyenne. Quant à Marie, bien que le score global obtenu au RSES ait augmenté entre le prétest et le post-test, son estime de soi est demeurée très faible. L'estime de soi de Dania est cependant

demeurée très faible à travers le temps. Pour terminer, l'estime de soi de Jessica semble avoir diminué à travers le temps puisque celle-ci est passée d'une forte estime de soi à une estime de soi dans la moyenne. Ainsi, seules Andréa et Jannie ont bénéficié d'un effet collatéral sur l'estime de soi suite à l'exposition au programme.

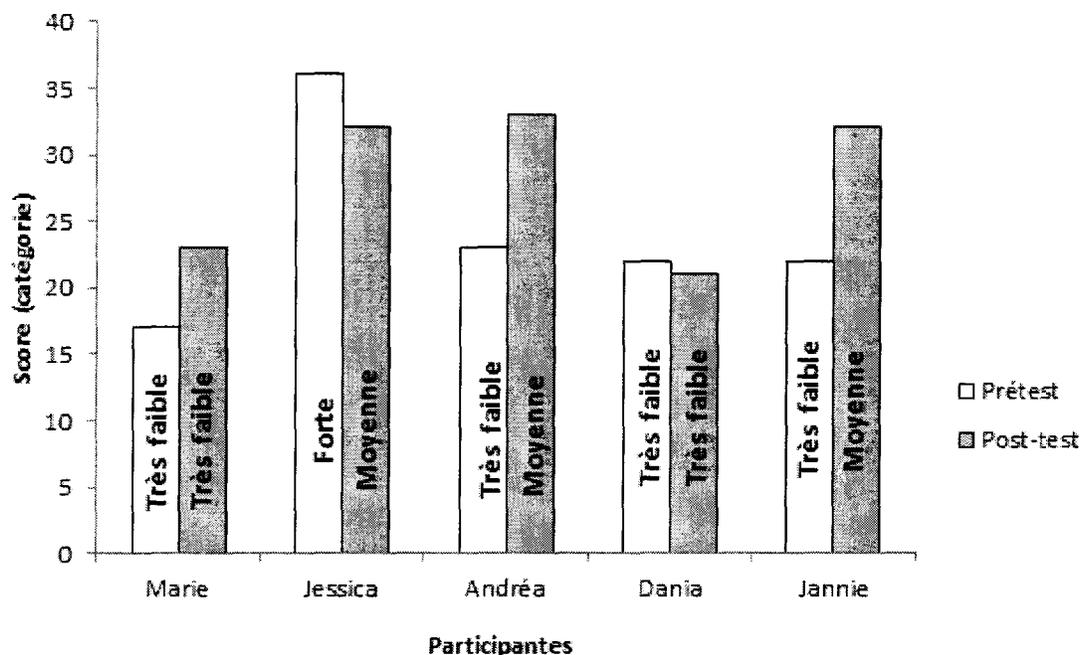


Figure 22: Score obtenu au Rosenberg Self-Esteem Scale par participante en fonction du temps

**Type de buts scolaire : Effet collatéral 2.** Pour terminer, nous avons fait l'hypothèse lors de la conception du programme que celui-ci pourrait avoir un effet collatéral sur le type de but scolaire poursuivi par les participantes. Nous avons fait l'hypothèse que ces dernières adopteraient davantage des buts d'évitement en début de programme et qu'à la fin, elles pourraient avoir tendance à adopter des buts d'approche (Elliot & McGregor, 2001). Cette hypothèse a été vérifiée au moyen du *Achievement Goal Questionnaire* qui comporte quatre sous-échelles associées aux quatre types de buts scolaires soit maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement. Chaque sous-échelle comporte trois questions et il est possible d'obtenir un score variant de 3 à 15 pour chaque sous-échelle. La sous-échelle obtenant le plus haut score est associée au type de but dominant chez l'individu sondé. Voici maintenant les résultats pour chaque participante.

**Marie.** Cette participante présentait en prétest des buts dominants de performance-évitement et de maîtrise-évitement. En post-test, le score obtenu par Marie révélait qu'elle valorisait un but de performance-évitement. Étant donné que le score obtenu par Marie souligne qu'elle entretient toujours des buts d'évitement, cette participante n'a subi aucun effet collatéral sur ses types de buts.

**Jessica.** Jessica présentait deux types de buts scolaires dominants en prétest, soit un but de performance-approche et de maîtrise-évitement. En post-test, le but scolaire dominant de Jessica était un but de performance-approche. Ce changement souligne donc la présence d'un effet collatéral sur le type de but scolaire de cette participante.

**Andréa.** Le résultat obtenu par Andréa au AGQ (Elliot & McGregor, 2001) en prétest révélait que celle-ci présentait deux types de buts scolaires dominants, soit un but de performance-évitement et de maîtrise-approche et ceux-ci sont demeurés les mêmes en post-test. Ainsi, le programme n'a pas eu d'impact sur le type de buts scolaires endossés par Andréa.

**Dania.** Lors du prétest, le type de but scolaire dominant chez Dania s'est révélé être un but de maîtrise-évitement. En post-test, elle est cependant passée à un but de maîtrise-approche. Dania semble donc avoir bénéficié d'un effet collatéral sur le type de but scolaire adopté.

**Jannie.** Les scores obtenus par Jannie lors du prétest ont révélé qu'elle valorisait deux types de buts scolaires dominants, soit un but de maîtrise-évitement et de maîtrise-approche. En post-test, le résultat obtenu par Jannie a révélé qu'elle possédait un but dominant de maîtrise-approche seulement. Cette participante semble donc avoir bénéficié d'un effet collatéral sur le type de but scolaire adopté.

Bref, l'analyse des résultats obtenus tend à démontrer que Jessica, Dania et Jannie ont subi un effet collatéral au niveau de leur type de but scolaire suite à leur exposition au programme *Performer...sans anxiété*. En effet, alors qu'en début de programme, elles valorisaient au moins un type de but scolaire d'évitement, elles endossaient toutes à la fin du programme un type de but scolaire d'approche et aucun but d'évitement. Ce changement n'a pas été observé chez Marie et Andréa qui ont continué à valoriser des buts d'évitement malgré l'exposition au programme.

**Évaluation qualitative de l'atteinte de l'objectif personnel.** Dans le cadre du programme, chaque participante devait se fixer un objectif personnel à atteindre et identifier des moyens pour y parvenir (voir section *But et objectifs* dans *Analyse des composantes de l'implantation et comparaison entre le prévu et le vécu*). Lors de la dernière rencontre en sous-groupe, l'animatrice a demandé à chaque participante d'auto-évaluer verbalement l'atteinte de leur objectif afin d'obtenir de la reconnaissance de la part des autres participantes, mais également de l'animatrice. Les réponses de chacune des participantes sont présentées ci-dessous.

**Marie.** L'objectif de cette participante était de diminuer ses attentes par rapport à ses notes. Lors de son auto-évaluation, Marie a mentionné qu'elle considérait qu'elle avait atteint son objectif puisqu'elle avait été en mesure d'utiliser à plusieurs reprises les différents moyens proposés dans le cadre du programme, notamment la restructuration cognitive et la pâte putty.

**Jessica.** L'objectif personnel de Jessica était également de diminuer ses attentes par rapport à ses notes et plusieurs moyens lui avaient été donnés afin qu'elle atteigne son objectif. Lors de son auto-évaluation, elle a mentionné que même si elle avait constaté des améliorations, elle avait l'impression qu'elle n'avait pas complètement atteint son objectif personnel et qu'elle devrait y travailler tout au long de sa vie. Pour ce faire, elle allait tenter d'utiliser les moyens appris dans le cadre du programme, car ils avaient été aidants selon elle.

**Andréa.** L'objectif personnel de cette participante était de se concentrer sur sa propre réussite. Lors de son auto-évaluation, Andréa a mentionné qu'elle avait l'impression d'avoir atteint son objectif puisqu'elle était entre autres capable d'éviter de demander à ses amies leurs notes suite à un examen. Elle a également mentionné qu'elle se sentait moins anxieuse maintenant lors des examens.

**Dania.** L'objectif de cette participante était d'apprendre à mieux gérer ses sentiments lorsqu'elle était anxieuse. Plusieurs moyens lui avaient été suggérés afin de gérer son anxiété, tels que l'utilisation d'une pâte putty, s'isoler cinq minutes avant un examen, nommer à ses amies qu'elle est anxieuse et faire une restructuration cognitive, entre autres. Lors de son auto-évaluation, Dania a mentionné qu'elle avait atteint son objectif puisqu'elle avait réussi à utiliser plusieurs moyens lors de certains examens et que cela l'avait aidé. Elle a nommé qu'elle arrivait entre autres à se répéter des pensées réalistes et à prendre de grandes respirations avant un examen.

**Jannie.** L'objectif de Jannie était également d'apprendre à mieux gérer ses émotions lorsqu'elle était anxieuse. Celle-ci a d'ailleurs eu l'occasion d'expérimenter les mêmes moyens que ceux suggérés à Dania. Lors de son auto-évaluation, elle a mentionné qu'elle avait atteint son objectif puisqu'elle avait utilisé les moyens suggérés à plusieurs reprises. De plus, elle a mentionné que la restructuration cognitive avait été un moyen très aidant pour elle et qu'elle était maintenant capable, en situation d'examen, de se poser des questions qui l'aident à réduire son anxiété (ex : que s'est-il passé dans pareille situation la dernière fois?).

Ainsi, selon leur auto-évaluation, Marie, Andréa, Dania et Jannie ont atteint leur objectif personnel, ce qui n'a pas été le cas de Jessica. Ces résultats sont cependant à interpréter avec précaution puisqu'ils relèvent exclusivement de la perception des participantes.

## Discussion

### Jugement sur l'atteinte des objectifs

Le Tableau 18 présente une synthèse de l'atteinte des objectifs pour chacune des participantes. Les objectifs 1, 2 et 4 du programme *Performer...sans anxiété* ont été atteints par l'ensemble des participantes. En effet, à la fin du programme, les participantes présentaient, à des degrés divers, moins de distorsions cognitives et de réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance et avaient de meilleures connaissances sur le sujet qu'au début. L'objectif 5 a quant à lui été réussi par toutes les participantes, hormis Dania. Pour ce qui est de l'objectif 3, il a été le moins réussi puisque seulement Jannie l'a atteint. Quant aux effets collatéraux, ceux-ci n'ont pas été observés chez l'ensemble des participantes. En effet, Andréa et Jannie sont les seules participantes à avoir vu leur estime de soi augmenter dans le cadre du programme, alors que seules Jessica, Dania et Jannie ont progressé vers des buts scolaires de performance-approche ou de maîtrise-approche à la fin du programme.

Tableau 18

*Jugement sur l'atteinte des objectifs pour chaque participante*

	Marie	Jessica	Andréa	Dania	Jannie
Objectif proximal 1: Réduction des distorsions cognitives associées à l'anxiété de performance	X	X	X	X	X
Objectif proximal 2: Réduction des réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance	X	X	X	X	X
Objectif proximal 3: Augmentation de l'utilisation des techniques de relaxation					X
Objectif proximal 4: Augmentation des connaissances concernant l'anxiété de performance	X	X	X	X	X
Objectif distal 5: Augmentation de la performance	X	X	X		X
Effet collatéral 1: Augmentation de l'estime de soi			X		X
Effet collatéral 2: Adoption d'un but scolaire de performance-approche ou maîtrise-approche		X		X	X
Total:	4/7	5/7	5/7	4/7	7/7

Dans un premier temps, nous expliquons ces résultats au moyen du contexte théorique et des composantes de l'intervention, et ce, pour chaque objectif. Nous nous attardons ensuite aux caractéristiques personnelles de chaque participante pour expliquer leurs résultats.

### **Liens entre le contexte théorique, les composantes du programme et les résultats.**

**Objectifs proximaux 1 et 2.** La diminution des distorsions cognitives et des réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance par l'ensemble des participantes laisse présager que le contenu du programme *Performer...sans anxiété* ainsi que ses moyens de mise en relation permettent réellement aux participantes de se familiariser avec différentes stratégies afin de mieux gérer leur anxiété. La variabilité de la conformité du programme lors des séances en sous-groupe ne semble donc pas avoir eu d'impacts sur la réussite de ces objectifs. En contrepartie, plusieurs moyens semblent au contraire avoir facilité l'atteinte de ces objectifs par les participantes, tels que la participation en sous-groupe, de même que l'enseignement explicite et la pratique de plusieurs stratégies. En effet, les participantes ont nommé à plusieurs reprises dans le cadre du programme qu'elles appréciaient pouvoir se regrouper entre elles et que les moyens proposés étaient aidants. D'ailleurs, l'apprentissage et la pratique de stratégies et de moyens pour gérer l'anxiété étaient une pratique recommandée par Ergene (2003) dans sa méta-analyse. Le programme *Performer...sans anxiété* semble également être efficace auprès d'une hétérogénéité d'élèves, puisqu'il a produit des effets comparables chez les élèves qui présentaient une anxiété de performance les situant dans la zone à risque et chez les élèves qui présentaient une anxiété de performance cliniquement significative. Notons cependant que l'ensemble des élèves participant au programme était de sexe féminin : nous ne pouvons donc pas savoir quels effets auraient eu le programme chez des élèves de sexe masculin. Pour terminer, la réussite de ces objectifs par l'ensemble des participantes est cohérente avec l'auto-évaluation de l'atteinte de leur objectif personnel. En effet, la majorité des participantes a rapporté avoir atteint leur objectif personnel, ce qui témoigne à nouveau de l'efficacité du programme sur la réduction de l'anxiété de performance. Ainsi, de manière générale, l'adaptation de programmes destinés aux adolescents présentant des troubles anxieux semble avoir un impact positif sur l'anxiété de performance de certains élèves.

**Objectif proximal 3.** L'objectif proximal 3 concernant l'utilisation des techniques de relaxation a été le moins atteint par l'ensemble des participantes. D'ailleurs, deux des participantes n'ont pas du tout expérimenté ce moyen dans le cadre du programme *Performer...sans anxiété*. Sur la base de ces résultats, il est possible de faire l'hypothèse que l'utilisation de techniques de relaxation ne constitue pas un ingrédient actif du programme, puisqu'elle ne varie pas de la même façon que le niveau d'anxiété de performance chez l'ensemble des participantes. Ce résultat est d'ailleurs concordant avec la méta-analyse d'Ergene (2003) qui stipule que les thérapies cognitives en combinaison avec des

approches basées sur le développement d'habiletés d'étude et d'organisation sont les plus efficaces dans le traitement de l'anxiété de performance. Cliniquement, il est possible d'expliquer la faible fréquence d'utilisation de techniques de relaxation par le fait que ce moyen ne répond peut-être pas aux besoins de toutes les participantes. En effet, l'utilisation de la restructuration cognitive ou de la pâte putty était peut-être suffisante pour certaines participantes afin de diminuer leur niveau d'anxiété de performance.

**Objectif proximal 4.** L'objectif proximal 4 consistait à augmenter les connaissances des participantes sur la problématique de l'anxiété de performance. Les résultats démontrent que cet objectif a été atteint par l'ensemble des participantes et il semble que ce changement soit davantage associé aux caractéristiques du programme qu'à celles des élèves. En effet, les moyens de mise en relation utilisés tels que les devoirs, les rappels sur les contenus précédents en début de séances, les jeux de rôles et les discussions semblent avoir contribué au développement d'une meilleure connaissance de cette problématique. D'ailleurs, le fait que les participantes aient pris des notes dans leur manuel lors de l'explication des concepts pourrait avoir facilité leur compréhension.

**Objectif distal 5.** L'objectif distal 5 du programme consistait à augmenter la performance des participantes et celui-ci a été atteint par la majorité des élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce résultat. D'une part, la théorie de l'interférence stipule que les élèves qui vivent de l'anxiété de performance en situation d'examens ont tendance à obtenir des résultats scolaires non-optimaux puisque la présence de distorsions cognitives et d'inquiétudes perturberait la recapture de l'information dans la mémoire de travail (Paterniti, 2007). Ainsi, il semblerait qu'une diminution des distorsions cognitives reliées à l'anxiété de performance soit associée à une augmentation des résultats scolaires. De plus, nous faisons l'hypothèse que certaines composantes du programme ont aidé les participantes à être plus performantes lors de leurs examens, notamment l'enseignement de stratégies d'étude et d'organisation, de même que le partage de plusieurs ressources éducatives.

**Effet collatéral 1.** Lors de la conception du programme, nous avons fait l'hypothèse qu'il pourrait produire un effet collatéral sur l'estime de soi des participantes. Les résultats du prétest sont concordants avec la recherche du Dumont et al. (2003) qui a démontré qu'une faible estime de soi était associée à des symptômes anxieux et dépressifs, ainsi qu'à un niveau plus élevé de stress psychologique. Or, suite à l'exposition au programme, seules deux participantes ont vu leur estime de soi augmenter. Ainsi, même si une partie de la dernière séance en sous-groupe du programme *Performer...sans anxiété* a été consacrée au thème de l'estime de soi, il semble que cela n'ait pas été suffisant pour créer un effet collatéral chez l'ensemble des participantes. Plusieurs raisons peuvent

expliquer cette réalité. En effet, selon Lecigne et Tolva (2010), l'estime de soi de l'individu dépend fortement de la perception que les autres ont de lui. Ainsi, il est possible que si l'entourage des participantes ne leur envoie pas une image positive d'elle-même, la prise de conscience de leurs capacités, de leurs habiletés et de leurs forces aura peu d'impacts sur l'évaluation de leur estime d'elles-mêmes. Bardou, Oubrayie-Roussel et Lescaret (2012) insistent également sur le fait qu'en raison de la crise identitaire vécue à l'adolescence, l'estime de soi des individus a tendance à fluctuer. Le groupe de chercheurs a d'ailleurs mentionné que la moyenne scolaire des adolescents faisait partie des facteurs ayant un effet modérateur sur l'estime de soi. Ainsi, il est possible de penser qu'un maintien à long terme de meilleures performances scolaires résultant d'une diminution de l'anxiété de performance puisse avoir un impact sur l'estime de soi des participantes.

*Effet collatéral 2.* Pour terminer, dans le cadre de ce projet, nous avons voulu évaluer si la participation à un programme d'intervention ayant pour but de réduire l'anxiété de performance pouvait avoir un effet collatéral sur les types de but scolaire poursuivis par les élèves. Lors du prétest, l'ensemble des participantes a répondu valoriser parmi leurs buts scolaires dominants un but d'évitement, et pour la majorité d'entre elles, un but de maîtrise-évitement. Ces données sont cohérentes avec la littérature, particulièrement avec la recherche d'Eum et Rice (2010) qui stipule que la présence de buts d'évitement est un facteur de risque au développement de l'anxiété de performance. Bien qu'à plusieurs reprises durant le programme, l'animatrice ait insisté sur le fait que l'anxiété était régulièrement associée au désir chez l'individu d'éviter une situation ou des conséquences par le biais de techniques d'impact et de discussion, il semble que cela n'ait pas été suffisant pour créer un effet collatéral chez l'ensemble des participantes. D'ailleurs, il est possible que l'environnement scolaire ait pu moduler cet effet chez les participantes. En effet, selon Schwinger et Stiensmeier-Pelster (2011), les buts poursuivis par les enseignants dans leur classe influencent les buts scolaires poursuivis de manière individuelle chez les élèves. Dans un milieu international, les enseignants insistent beaucoup sur l'importance d'éviter d'échouer et/ou de ne pas comprendre afin de demeurer au sein du programme ce qui pourrait contribuer à l'adoption de buts d'évitement chez les élèves, soit de performance ou de maîtrise. Il est donc possible qu'une intervention ciblant à la fois les élèves, les enseignants et le milieu scolaire ait un impact plus important sur le type de but scolaire poursuivi par les élèves qu'une intervention ciblant exclusivement les élèves.

### **Liens entre les caractéristiques personnelles des participantes et l'atteinte des objectifs.**

**Marie.** Lors du recrutement de Marie, nous avons envisagé la possibilité que les effets du programme se manifestent dans une moindre mesure pour cette participante compte tenu du fait qu'elle a un trouble anxieux diagnostiqué, ce qui n'est pas le cas des autres participantes. Cependant, il semble que ce n'ait pas été le cas puisqu'elle a tout de même atteint quatre des sept objectifs du programme. En effet, tout au long du programme, son niveau d'anxiété a diminué et se trouvait dans la norme lors de la dernière mesure. L'absence de mesures en post-test pour Marie ne nous permet cependant pas de confirmer que la diminution de l'anxiété de performance se soit maintenue à travers le temps. Plusieurs raisons peuvent cependant expliquer cette diminution. En effet, il semblerait que Marie ait utilisé plusieurs moyens proposés dans le cadre du programme, notamment les techniques de relaxation. Dès le prétest, Marie a commencé à utiliser les techniques de relaxation suggérées, alors que celles-ci n'avaient même pas encore été expliquées. Même si la fréquence d'utilisation des techniques de relaxation par Marie n'est pas considérée comme ayant augmenté compte tenu du fait qu'elle ne s'est pas maintenue lors du post-test, il semblerait que l'utilisation de ce moyen ait été positive pour Marie. Il est d'ailleurs possible d'expliquer cette diminution par l'oubli de Marie d'inscrire sur les feuilles de cotation l'utilisation des techniques.

D'autres moyens semblent également avoir été pertinents pour Marie, notamment le cahier du participant. En effet, durant l'animation du programme, Marie l'apportait à toutes les séances et y prenait des notes. L'utilisation de ce moyen pourrait d'ailleurs avoir contribué à l'augmentation de ses connaissances sur l'anxiété de performance et à l'atteinte de l'objectif 3 du programme. Au niveau de sa performance scolaire, Marie a vu ses résultats académiques augmenter au fil du programme. Cette augmentation de la performance n'a cependant pas entraîné une augmentation de son estime d'elle-même, puisque celle-ci est demeurée stable. Il est cependant possible que la présence chez elle d'un trouble anxieux ait contribué à faire en sorte que son estime de soi soit demeurée très faible malgré l'exposition au programme. En effet, malgré la diminution des symptômes anxieux, l'étiquette d'un trouble anxieux et la médication qui y est associée demeurent et il est possible que ces éléments aient un impact négatif sur la perception que Marie a d'elle-même. D'ailleurs, ce diagnostic pourrait expliquer pourquoi Marie adoptait toujours au post-test un but d'évitement. En effet, l'évitement est une caractéristique dominante dans l'anxiété et le programme *Performer...sans anxiété* n'avait pas pour objectif d'intervenir sur les comportements d'évitement.

**Jessica.** Bien que Jessica ait présenté le niveau d'anxiété de performance le plus élevé en début de programme, soit une anxiété cliniquement significative, elle a tout de même atteint cinq des sept objectifs du programme. En effet, une diminution de l'anxiété de performance a été constatée et celle-ci s'est maintenue à travers le temps. De plus, ses connaissances sur l'anxiété de performance ont augmenté. Compte tenu de ces résultats, il peut être surprenant que Jessica ait évalué qu'elle n'avait pas atteint son objectif personnel. Il est cependant possible qu'elle entretienne toujours des attentes élevées quant à sa performance, mais qu'elle manifeste moins de distorsions cognitives quant aux conséquences qui surviendront si elle n'atteint pas ses standards personnels. Quant à l'inutilisation des techniques de relaxation, certaines caractéristiques individuelles peuvent expliquer ce résultat. En effet, Jessica a eu à plusieurs reprises de la difficulté à utiliser les moyens proposés tels que la pâte putty ou les déguisements lors des jeux de rôle. Il est donc possible que Jessica préfère utiliser des moyens plus discrets afin de gérer son anxiété de performance, telle que la restructuration cognitive, particulièrement en contexte de groupe. Pour ce qui est de sa performance scolaire, celle-ci a augmenté en cours de programme. Notons cependant que Jessica a nommé à l'animatrice qu'elle avait participé à plusieurs reprises à des récupérations avec son enseignant de mathématiques et que ces rencontres peuvent avoir contribué à augmenter ses résultats.

Pour ce qui est des effets collatéraux, l'estime de soi de Jessica n'a pas augmenté lors du programme, même qu'il a été possible de noter une certaine diminution. En effet, les questionnaires indiquent qu'entre le début et la fin du programme, Jessica a changé ses réponses à quatre items. Pour chaque item dont la réponse a été changée, le score total au questionnaire a diminué d'un point, ce qui a fait en sorte qu'une diminution de l'estime de soi a été observée. Ainsi, il est possible de penser que cette différence quantitative ne représente pas réellement un changement qualitatif. Pour terminer, Jessica a vu son type de but scolaire dominant évoluer vers un but de maîtrise-approche au terme du programme. L'utilisation de la restructuration cognitive parmi les moyens que Jessica a expérimentés pour atteindre son objectif personnel pourrait d'ailleurs expliquer ce changement.

**Andréa.** Pour ce qui est d'Andréa, il semble qu'elle ait également bénéficié de sa participation au programme *Performer...sans anxiété* puisqu'elle a atteint cinq des sept objectifs. En effet, au fil du programme, son niveau d'anxiété a diminué et se trouvait dans la norme lors de la mesure au post-test. Cette diminution de l'anxiété de performance peut d'ailleurs être associée à l'utilisation de techniques de relaxation. En effet, tout comme Marie, Andréa a utilisé rapidement les techniques de relaxation proposées. Cette utilisation peut d'ailleurs s'expliquer par le fait que dès le début du programme,

Andréa a mentionné à l'animatrice avoir parfois de la difficulté à s'endormir la nuit précédant des examens importants. Il est donc possible qu'elle ait vu des gains à utiliser les techniques de relaxation puisque ces techniques ont justement pour objectif de réduire les réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance. Cependant, même si la fréquence d'utilisation a augmenté lors de l'animation du programme, celle-ci ne s'est pas maintenue lors du post-test. Notons cependant qu'Andréa a mentionné à plusieurs reprises à l'animatrice lors de la collecte des feuilles de cotation qu'elle avait utilisé des techniques au courant de la semaine, mais qu'elle avait tout simplement oublié de l'inscrire sur sa feuille. Andréa a également atteint l'objectif 4 du programme concernant l'augmentation de ses connaissances sur l'anxiété de performance. Cette augmentation peut d'ailleurs être reliée aux capacités cognitives d'Andréa. En effet, notons qu'avant même l'animation du programme, Andréa présentait des notes supérieures à la moyenne en mathématiques. L'impact du programme concernant la performance scolaire d'Andréa résiderait donc dans le fait que l'écart entre les notes d'Andréa et la moyenne de son groupe ait augmenté à travers le temps.

Pour ce qui est des effets collatéraux, l'estime de soi d'Andréa a augmenté suite à sa participation au programme pour atteindre le niveau moyen. Ce changement pourrait être attribuable à l'augmentation de l'écart entre ses résultats académiques et la moyenne de son groupe, de même qu'à l'atteinte de son objectif personnel. Pour terminer, pour ce qui est des buts scolaires, Andréa a continué à valoriser des buts de performance-évitement et de maîtrise-approche au terme du programme. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'Andréa réussit à performer au niveau académique malgré l'adoption de ces buts. En effet, il est possible qu'elle valorise des buts scolaires différents selon le contexte ce qui lui permettrait de maintenir un haut rendement académique.

*Dania.* Les effets du programme *Performer...sans anxiété* ont été présents dans une moindre mesure chez cette participante puisqu'elle a atteint quatre des sept objectifs du programme. En effet, Dania a présenté un niveau d'anxiété de performance dans la zone à risque durant toute la durée du programme, hormis lors du post-test. Il est entre autres possible de lier ces résultats au faible niveau de devoirs complétés à la maison. En effet, comme les devoirs représentent des occasions de se familiariser avec les techniques et les stratégies enseignées, il est possible que Dania ait peu appliqué les stratégies dans le cadre du programme, ou du moins, durant l'implantation. De plus, il est possible que les caractéristiques de l'environnement familial de Dania, telles que la surprotection des parents et la présence d'attentes élevées par rapport à sa réussite, aient contribué à maintenir son niveau d'anxiété durant une certaine période. En effet, lorsque Dania a présenté des épisodes d'automutilation en cours

de programme, les parents ont pris contact avec l'animatrice et ont convenu de fixer un rendez-vous pour Dania chez son médecin de famille. Ces épisodes d'automutilation, de même que la visite chez le médecin de famille peuvent avoir favorisé des prises de conscience chez les parents et modifier leurs stratégies parentales, ce qui pourrait expliquer la diminution de l'anxiété de performance rapportée par Dania lors du post-test. Pour ce qui est de l'utilisation des techniques de relaxation, Dania n'a, dans aucune des phases du programme, utilisé ces techniques. Il est possible que la pratique de ces techniques de même que leur cotation de façon hebdomadaire aient demandé un niveau d'investissement trop important de la part de Dania, comme tend à le démontrer son faible niveau de devoirs complétés. Au niveau de ses résultats académiques, ceux-ci ont augmenté au fil du programme, mais cette augmentation ne s'est pas maintenue lors du post-test. Ce résultat peut cependant s'expliquer par la présence d'enjeux personnels et familiaux dans la vie de Dania la rendant moins disponible pour l'étude et la vie scolaire. Pour finir, malgré la faible pratique des différents moyens afin de gérer son anxiété de performance, Dania a tout de même vu ses connaissances sur l'anxiété de performance augmenter. Cela pourrait s'expliquer par le haut taux de participation de Dania durant les séances, de même que sa concentration.

Pour ce qui est des effets collatéraux, l'estime de soi de Dania est demeurée stable entre le début et la fin du programme. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que dès le début du programme, Dania a clairement mentionné à l'animatrice qu'elle avait une faible estime de soi et qu'elle avait peu confiance en elle. Les difficultés vécues par Dania en lien avec son image personnelle semblaient donc, au départ, beaucoup plus marquées comparativement aux autres participantes et il est possible qu'un changement à ce niveau nécessite une intervention à plus long terme. Pour finir, pour ce qui est du type de but scolaire dominant chez Dania, celui-ci est passé d'un but de maîtrise-évitement à un but de maîtrise-approche au terme du programme. Ce résultat pourrait s'expliquer par des prises de conscience chez Dania découlant de ses expériences personnelles en cours d'année et des changements dans sa relation avec ses parents.

**Jannie.** Pour terminer, Jannie a été la participante qui a le mieux répondu au programme, puisqu'elle a atteint l'ensemble des objectifs poursuivis. Ce résultat est cependant à nuancer. En effet, le niveau d'anxiété de performance de Jannie est retombé dans la norme avant même qu'elle ne soit exposée au programme. Il est donc difficile de déterminer si la diminution de l'anxiété de performance chez cette participante est bel et bien attribuable au programme ou si elle résulte plutôt d'un effet de maturation. Pour ce qui est de l'utilisation des techniques de relaxation, Jannie a également utilisé ces

techniques avant même qu'elles ne soient formellement expliquées et cette augmentation de la fréquence d'utilisation s'est maintenue au post-test. Il est possible que la pratique de techniques de relaxation aidait Jannie à gérer les symptômes physiologiques associés à l'anxiété de performance et qu'elle voyait donc un gain à en poursuivre l'utilisation. L'utilisation rapide de ce moyen pourrait d'ailleurs expliquer en partie pourquoi son niveau d'anxiété de performance s'est retrouvé rapidement dans la norme. Au niveau de ses connaissances sur l'anxiété de performance, celles-ci ont augmenté entre le début et la fin du programme. Ce résultat pourrait s'expliquer par la qualité de la participation de Jannie aux séances de groupe, telle que rapportée par l'animatrice. Au niveau de sa performance académique, celle-ci a augmenté au cours du programme, particulièrement lors du post-test. Il est possible qu'en parvenant à mieux gérer son anxiété de performance grâce à l'utilisation des moyens proposés, Jannie ait été en mesure de mieux performer lors de ses examens.

Pour ce qui est des effets collatéraux, il semble que les activités proposées dans le cadre des rencontres aient permis à Jannie de prendre conscience de ses forces et de développer une image plus positive d'elle-même puisque son estime de soi a augmenté entre le début et la fin du programme. Cette augmentation de l'estime de soi pourrait également être expliquée par de meilleures performances académiques. Pour finir, Jannie a vu ses types de buts scolaires évoluer entre le début et la fin du programme. En effet, bien qu'elle adoptait au départ des buts de maîtrise-approche et de maîtrise-évitement, elle valorisait seulement, au terme du programme, un but de maîtrise-approche. Il est possible que le programme lui ait permis de faire des prises de conscience sur sa conception de la scolarité et de la performance.

### **Avantages et limites de l'intervention**

Maintenant que l'implantation et l'évaluation du programme *Performer...sans anxiété* est terminée, l'heure est au bilan. Dans la présente partie, les avantages et les limites du programme sont présentés. Des recommandations dans le but d'une implantation future sont également proposées.

**Avantages.** Le programme *Performer...sans anxiété* tel qu'il a été implanté comporte plusieurs avantages. Dans un premier temps, par le biais de 10 séances en sous-groupe et de 2 séances individuelles, ce programme a réussi à augmenter les connaissances et à diminuer les distorsions cognitives et les réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance, et ce, chez l'ensemble des participantes. Cela constitue un avantage puisque l'investissement en termes de temps et d'efforts semble être rentabilisé par la présence d'effets positifs chez les participantes exposées au programme.

Cette modalité d'intervention répond également aux besoins du milieu scolaire et des jeunes, puisqu'une intervention de plus longue durée ne pourrait être implantée dans un contexte scolaire et aurait assurément un impact sur la participation des élèves au programme. Hormis cet aspect, plusieurs composantes de l'intervention ont été perçues positivement par l'animatrice et les participantes. En effet, l'utilisation du sous-groupe s'est révélée une modalité d'intervention intéressante. Dès le départ, les participantes ont apprécié se retrouver entre elles pour vivre le programme et elles ont mentionné à plusieurs reprises que cela conférait un statut spécial à l'activité. Du point de vue de l'animatrice, cette modalité s'est révélée très utile afin de lui permettre d'aider les participantes à faire des prises de conscience et d'utiliser le partage de leur expérience afin de leur faire faire des liens entre le contenu du programme et leur vie quotidienne. D'ailleurs, à plusieurs reprises, les participantes ont été en mesure de faire de l'utilisation entre elles, sans que l'animatrice doive intervenir. Ainsi, l'animation en sous-groupe semble avoir été un facteur facilitant l'atteinte des objectifs par les participantes. Parmi les autres modalités d'intervention, la présence d'un volet individuel et d'un volet de groupe se révèle également un avantage aux yeux de l'animatrice. En effet, ces deux volets ont permis à l'animatrice d'utiliser le groupe en tant que levier dans l'apprentissage de moyens et de stratégies pour gérer l'anxiété de performance, mais également d'accorder une attention particulière aux besoins personnels de chaque participante par le biais du volet individuel. La présence de ce volet créait ainsi un espace pour les participantes afin de témoigner de manière plus approfondie de la façon dont elles vivaient avec leur anxiété de performance, ce qui n'était pas nécessairement possible en sous-groupe. L'animatrice pouvait alors mieux saisir leur réalité personnelle et leur proposer des stratégies davantage adaptées à leur besoin.

Plusieurs moyens de mise en relation utilisés dans le cadre du programme *Performer...sans anxiété* ont également été ciblés par l'animatrice et les participantes comme étant des forces. Le manuel du participant est l'un d'entre eux. Les participantes se sont rapidement approprié ce moyen et elles ont mentionné à plusieurs reprises dans le cadre du programme qu'elles s'y réfèrent lorsqu'elles étaient à la maison. Elles ont d'ailleurs insisté sur le fait qu'elles allaient continuer à le faire à la fin du programme. Ce manuel représente donc un moyen pour les participantes de maintenir leurs acquis, voire même de les généraliser dans d'autres contextes. Certains des moyens ont également fait vivre du plaisir aux participantes, notamment l'utilisation de la pâte et les jeux de rôles. Pour ce qui est de la pâte, les participantes se sont rapidement approprié ce moyen, l'utilisant même dans le cadre des séances du programme *Performer...sans anxiété*. Plusieurs participantes ont d'ailleurs mentionné qu'en plus d'être ludique, elle leur permettait réellement de diminuer leur anxiété. Les jeux de rôle ont

également permis aux participantes d'appliquer dans différentes situations loufoques les stratégies et les moyens présentés dans le cadre du programme, même si au départ elles avaient des appréhensions. L'utilisation de déguisements s'est d'ailleurs révélée être un élément favorisant la participation des élèves. Pour terminer, le contenu présenté dans le cadre du programme *Performer...sans anxiété* semble également être une force. En effet, il couvre les trois composantes de l'anxiété de performance, soit les pensées, les émotions et les comportements et semble permettre aux participantes de mieux comprendre ce qu'elles vivent.

**Limites et recommandations** Le programme *Performer...sans anxiété* comporte cependant plusieurs limites, et ce, principalement en ce qui à trait aux objectifs poursuivis et au devis d'évaluation utilisé. En effet, lors du développement du programme, nous avons pour objectif d'augmenter l'utilisation des techniques de relaxation chez les participantes. Or, l'évaluation des effets révèle que cette composante ne représenterait pas un ingrédient actif du programme puisqu'une diminution des réactions physiologiques et des distorsions cognitives a été observée chez l'ensemble des participantes au terme du programme, même si deux des participantes n'ont jamais rapporté avoir utilisé des techniques de relaxation. Tel que mentionné précédemment, l'utilisation de ce moyen ne semble pas répondre aux besoins de tous les participantes et nous surestimons son importance en l'inscrivant parmi les objectifs du programme *Performer...sans anxiété*. Afin de pallier à cette lacune, cet objectif devrait englober tous les moyens proposés dans le cadre du programme afin d'aider les participants à mieux gérer leur anxiété, tels que la restructuration cognitive, l'utilisation de la pâte, s'isoler cinq minutes avant un examen, etc. Dans le cadre d'une implantation future, cet objectif pourrait d'ailleurs être formulé ainsi : Augmenter l'utilisation de moyens afin de gérer l'anxiété de performance. Afin de mesurer l'atteinte de cet objectif, les participants pourraient être invités à noter chaque semaine l'utilisation des moyens qu'ils ont utilisés et cela permettrait de vérifier lequel a été le plus aidant pour chaque participant.

Au niveau du devis d'évaluation, il est possible de soulever plusieurs lacunes. Parmi celles-ci, l'animation du programme *Performer...sans anxiété* suite à l'animation de deux séances du programme *Déstresse et Progresse* en représente une (Centre de recherche sur le stress humain, 2011). En effet, étant donné qu'aucune évaluation des effets de ce programme n'a été effectuée, il est difficile de déterminer si les effets observés chez les participantes au post-test sont le résultat de l'exposition au programme *Déstresse et Progresse* ou du programme *Performer...sans anxiété*. Afin de vérifier les effets réels du programme *Performer...sans anxiété*, il serait important lors d'une implantation future

de s'assurer, dans un cas de figure idéal, que les élèves ne soient pas exposés à d'autres programmes abordant le stress et/ou l'anxiété ou du moins de veiller à ce que les effets du programme mis en place initialement soient mesurés. Cliniquement, il est cependant possible de nuancer l'impact de l'exposition au programme *Déstresse et Progresse* en mentionnant qu'il est peu probable, mais pas impossible, que la participation à seulement deux séances d'un programme sur la gestion du stress puisse entraîner des changements significatifs chez des élèves vivant de l'anxiété de performance. Pour terminer, la présence d'une seule mesure de post-test pour trois participantes et l'absence de post-test pour l'une d'entre elles constituent une limite importante de cette intervention. En effet, bien qu'une diminution des distorsions cognitives et des réactions physiologiques associées à l'anxiété de performance ait été observée, il est difficile de déterminer si ces changements se sont maintenus à travers le temps et si en l'absence de l'animatrice, les participantes sont capables d'utiliser les moyens appris pour gérer leur anxiété de performance. Bien que ces circonstances aient été imprévues, il serait important lors d'une implantation future de s'assurer de récolter deux mesures de post-test par participant afin de mesurer l'impact réel du programme. Afin de nuancer l'impact de cette limite, mentionnons que l'effet positif du programme sur les distorsions cognitives et les réactions physiologiques s'est maintenu chez la participante pour laquelle deux mesures de post-test ont été récoltées, et ce, même si elle présentait le score le plus élevé au TAI lors du dépistage (Spielberger et al., 1980).

Parmi les autres limites présentes, mentionnons le contexte temporel. En effet, suite à la décision des participantes, le programme *Performer...sans anxiété* a été animé durant les heures de classe. A posteriori, ce choix n'a pas été des plus judicieux puisqu'il a nécessité de la part de l'animatrice et des enseignants une certaine gymnastique organisationnelle qui n'a pas été sans heurts. De plus, cette modalité d'intervention a affecté de façon plus intense une participante, qui, afin de ne pas manquer d'enseignement en classe, n'a assisté qu'à seulement 40% des séances en sous-groupe. Lors d'une implantation future du programme *Performer...sans anxiété*, nous suggérons qu'il soit animé à l'heure du dîner ou après l'école, selon la convenance de l'animateur et des participants afin de faciliter son implantation. Pour terminer, la dernière limite recensée concerne l'importance accordée au thème de l'estime de soi dans le cadre du programme *Performer...sans anxiété*. En effet, bien qu'au départ ce thème n'était pas prévu dans le contenu du programme, l'animatrice a rapidement saisi que les participantes avaient besoin de partager autour de leur estime d'elle-même, car leur anxiété de performance se manifestait régulièrement par le biais de pensées dévalorisantes. À la dernière séance, quelques minutes ont donc pu être consacrées à ce sujet. Avec un certain recul, il ressort que cette façon de faire n'a pas permis d'aborder ce thème avec profondeur et de permettre un réel changement

quant à l'estime de soi des participantes. Lors d'une implantation future, il pourrait être intéressant de consacrer une séance entière à cette thématique. De plus, afin de susciter des prises de conscience, les participantes pourraient être invitées à remplir un journal de bord hebdomadaire concernant leurs accomplissements et leurs forces, et ce, durant toute la durée du programme. Il est alors plus probable que les participantes développent une plus grande estime par rapport à elle-même.

## Conclusion

En conclusion, l'implantation du programme *Performer...sans anxiété* se révèle être de façon générale une expérience positive, tant du point de l'évaluation de la mise en œuvre que de l'évaluation des effets. En effet, les données recueillies montrent que chez la majorité des élèves, la participation et l'exposition au programme ont été satisfaisantes. De plus, bien qu'il ait été possible d'observer une grande variabilité de la conformité du programme en fonction des séances, des aménagements ont pu être mis en place afin que la qualité du contenu n'en soit pas altérée. Concernant les effets du programme, les résultats ont démontré que le programme *Performer...sans anxiété* est efficace pour réduire les distorsions cognitives ainsi que les réactions physiologiques chez les participants qui vivent de l'anxiété de performance ainsi que pour augmenter leurs connaissances sur cette problématique. Alors que le niveau d'anxiété de performance était considéré cliniquement significatif ou à risque lors du dépistage, ce niveau se situait dans la norme au terme du programme, et ce, pour toutes les participantes. Les effets du programme sur l'utilisation des techniques de relaxation, sur l'estime de soi et sur les types de buts scolaire sont quant à eux variables en fonction des participantes et plusieurs caractéristiques personnelles et composantes environnementales ont été ciblées afin de tenter d'expliquer ces réalités. Ainsi, le programme *Performer...sans anxiété* pourrait être implanté à nouveau dans un milieu scolaire afin d'aider les élèves qui vivent de l'anxiété de performance. En effet, plusieurs modalités d'interventions telles que le sous-groupe, ainsi que plusieurs moyens de mises en relation (jeux de rôles, pâte, etc.) favorisent la participation des participants et par le fait même l'efficacité du programme. Une attention particulière devra cependant être portée à la formulation des objectifs, ainsi qu'au devis d'évaluation afin de vérifier si les effets attribués au programme sont réels et se maintiennent à travers le temps.

## Références

- Albano, A.M., Chorpita, B.R., & Barlow, D.H. (2003). Childhood anxiety disorders. Dans E.J. Marsh & R.A. Barkley (dir.), *Child psychopathology* (2<sup>e</sup> éd., pp. 279-329). New-York, NY: Guilford Press.
- Allô Prof (2010). *Allô Prof*. Repéré à <http://www.alloprof.qc.ca/>
- American Psychiatric Association (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV-TR* (4<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, J.C. (1994). Epidemiological issues. Dans T.H. Ollendick, N.J. King & W. Yules (dir.), *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 43-65). New-York, NY: Plenum.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga Éditeurs.
- Bardou, E., Oubrayie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(6), 435-440.
- Barett, P.M. (2005). *FRIENDS for life group leaders' manual for youth*. Bowen Hills, Australie: Australian Academic Press.
- Barett, P.M., Dadds, M.R., & Rapee, R.M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tous prix. *Vies à vies*, 10(2), 1-2.
- Bee, H., & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie*. Québec, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.
- Beidel, D.C., & Turner, S.M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 47, 33-57
- Benjamin, M., McKeanie, W.J., Lin, Y.G., & Holinger, D.P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- Benson, J., & Tippets, E. (1990). Confirmatory factor analysis of the test anxiety inventory. Dans C. Spielberger & R. Dias-Guerro (dir.), *Cross cultural anxiety* (volume 4). New-York, NY: Hemisphere/Taylor-Francis.
- Bergeron, L., & Valla, J.-P. (1996). Variables associées aux troubles anxieux. Dans J.-P. Valla, L. Bergeron, P. Lageix, & J.J. Breton (dir.), *L'étude épidémiologique des variables associées aux troubles mentaux des enfants et des adolescents* (pp.76-93). Paris, France: Masson (Congrès de psychiatrie et de neurologie de langue française).
- Bergeron, L., Valla, J.-P., Smolla, N., Lefebvre, J., Fortin A., Bethiaume, C... Lambert, J. (1999, mai). *Correlates of DSM-III-R depressive and anxiety disorders among a general population of 6-to-14 year-olds in Quebec*. Communication présentée au 9<sup>e</sup> congrès scientifique de l'International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, Barcelone, Espagne.
- Brown, I.A., Forman, E.M., Herbert, J.D., Hoffman, K.L., Yuen, E.K., & Goetter, E.M. (2010). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31-53.
- Centre d'études sur le stress humain. (2011). *Déstresse et progresse : Un programme pour les enfants et pour les adolescents*. Montréal, Québec : Centre d'Études sur le stress humain.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Ressources.
- Culler, R.E., & Holahan C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Cunningham, M.J., Rapee R.M., Lyneham, H.J., Schniering, C.A., Hudson, J.L., & Wuthrich, V. (2006). *The Cool Teens CD-ROM: An anxiety management program for young people*. Sydney, Australie: Macquarie University Research Unit (MUARU).

- Dane, A.V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45.
- Darnon B., & Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique, 105*(1), 105-131.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology, 41*, 417-440.
- Dumas, J.E. (2005). *L'enfant anxieux : Comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dumas, J.E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez les élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 35*(4), 254-267.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International, 24*(3), 313-328.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2010). Test anxiety, perfectionism, goal orientation and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping, 24* (2), 167-178.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Béliveau éditeur.
- Gendreau, P.L., & Turgeon, L. (2007). *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent*. Marseille, France : Solal.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48*, 26-34.
- Goldsmith, D., & Terrance A. (1993). The impact of supportive communication networks on test anxiety and performance, *Communication Education, 42*(2), 142-158.
- Goldsmith, H. H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde...McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? *Child Development, 58*, 505-529.
- Gouvernement du Québec (2012). <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=sujet&sqcid=676>
- Goodman, S.H., Hoven, C.W., Narrow, W.E., Cohen, P., Fielding, B., Alegria, M... Dulcan M.K. (1998). Measurement of risk for mental disorders and competence in a psychiatric epidemiologic community survey: The National Institute of Mental Health Methods for the Epidemiology of Child and Adolescent Mental Disorders (MECA) Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 33*, 162-173.
- Goodwin, R.D., Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2004). Early anxious/ withdrawn behaviors predict later internalizing disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 874-883.
- Grobel, J., & Schwarzer, R. (1982) Social Comparison, expectations and emotional reactions in the classroom. *School Psychology International, 3*, 49-46.
- Helmke, A. (1988). The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of text anxiety. *Anxiety Research, 1*, 37-52.
- Hill, K.T., & Wigfield, A. (1984). Text Anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal, 85*, 105-126.
- Hodgson, G.M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues, 40*(1), 1-25.
- Hopko, D.R., McNeil, D.W., Zvolensky, M.J., & Eifert, G.H. (2001). The relation between anxiety and

- skill in performance-based anxiety disorders: a behavioral formulation of social phobia. *Behavior Therapy*, 32, 185-207.
- Juhel, J. (2008). Les protocoles individuels dans l'évaluation par le psychologue praticien de l'efficacité de son intervention. *Pratiques psychologiques*, 14, 357-373.
- Kagan, J. & Snidman, N. (1991). Infant predictors of inhibited and uninhibited profiles. *Psychological Science*, 2, 40-44.
- Ladouceur, R., & Bégin, G. (1986). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. St-Hyacinthe, Québec : Édisem.
- Lanctôt, N. (2010). Les effets d'un programme cognitif-comportemental appliqué à des adolescentes hébergées en centre jeunesse. *Criminologie*, 43(2), 303-328.
- LeBlanc, P.T., LeBlanc, M., & Bernier, M. (2008). *L'activité d'apprentissage de moyens et d'habiletés pour la gestion du stress* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec: Boscoville 2000.
- Lecigne, A., & Tolve, R. (2010). Normativité et mesure de l'estime de soi. *Orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), 219-240.
- Liebert, R. M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Report*, 20, 975-978.
- Lock, S., & Barrett, M. (2003). A longitudinal study of developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Behaviour Change*, 20(4), 183-199.
- Lupien, S.J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R.P., Marin, M.F., François, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B., & Plusquellec, P. (2013). The distress for success program : Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87.
- Mayer, M.J., Acker, R.V., Lochman, J.E., & Gresham, F.M. (2009). *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: School-based practice*. New-York, NY: The Guilford Press.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I13_3/I13_3.html)
- Misfud, C., & Rapee, R.M. (2005) Early intervention for childhood anxiety in a school setting: outcomes for an economically disadvantaged population. *American Academy of Child and Psychiatry*, 44, 996-1004.
- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité : Postulats, controverse et progrès récents. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 363-419.
- Mulvenon, S.W., Stegman, C.E., & Ritter G. (2005). Test anxiety: a multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37-61.
- Noël, G.M. (2003). *Questionnaire pour connaître ton profil de perception sensoriel*. Repéré à [www.caphumain.com/vak/enfant.pdf](http://www.caphumain.com/vak/enfant.pdf)
- Pargam, D. (2006). *Managing performance stress : models and methods*. New-York, NY: Routledge.
- Paterniti, A. (2007). *A pilot study comparing the efficacy of a mindfulness-based program to a skills-training program in the treatment of test anxiety* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations.
- Prins, P.J., Groot, M.J., & Hanewald, G.J. (1994). Cognition in test-anxious children. The role of on-task and coping cognition reconsidered. *Clinical Psychology*, 62(2), 404-409.
- Putwain, D.W., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 207-224.
- Rapee, R.M. (2000). Group treatment of children with anxiety disorders: Outcome and

- predictors of treatment response. *Australian Journal of Psychology*, 52(3), 2000, 125- 129.
- Rapee, R.M., Lyneham, H.J., Schniering, C.A., Wuthrich, V., Abbott, M.A., Hudson, J.L., & Wignall, A. (2006). *The Cool Kids Child and Adolescent and Anxiety Program therapist manual (school version)*. Sydney, Australie: Centre for Emotional Health, Macquarie University.
- Rivard, V., & Bouchard, S. (2005). Les protocoles à cas unique : Une façon tout aussi intéressante de faire de la recherche! Dans S. Bouchard, & C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (2<sup>e</sup> éd., pp. 207-243). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Romano, E., Tremblay, R.E., Vitaro, F., Zoccolillo, M., & Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment : Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 451-461.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salimi, S.H., Mirzamani, S.M., & Shahiri-Tabarestani, M. (2005). Association of parental self-esteem and expectations with adolescents' anxiety about career and education. *Psychological Report*, 96, 569-578.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 680-699.
- Selkirk, L.C., Bouchey, H.A., & Eccles, J.S. (2011). Interactions among domain-specific expectancies, values and gender: Predictors of test anxiety during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 361-389.
- Sinclair, S.J., Blais, M.A., Gansler, D.A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the rosenberg self-esteem scale: overall and across demographic groups living within the united states. *Evaluation & the Health Professions*, 33(1), 56-80.
- Société des Écoles du monde et du Baccalauréat International du Québec et de la francophonie (2010). *Principales caractéristiques du programme*. Repéré à [http://www.sebiq.ca/index.php?langue=FR&font=2&optprinc=PROG&optsub=PROG\\_2&typecontenu=PAGESITE](http://www.sebiq.ca/index.php?langue=FR&font=2&optprinc=PROG&optsub=PROG_2&typecontenu=PAGESITE).
- Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, E.D., Anton, B.A., Ross, G.R., & Westberry, L.G. (1980). *The test anxiety inventory*. Menlo Park, CA: Mindgarden.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington, WA: Taylor & Francis.
- Sun, H., & Hernandez, D. (2012). Testing structural invariance of the achievement goal questionnaire in american, chinese, and dutch college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(4), 257-269.
- Van Amerigen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Warren, M.K., Ollendick T.H., & King, N.J. (1996). Test anxiety in girls and boys: A clinical-developmental analysis. *Behavior Change*, 13, 157-170.
- Waters, E., & Cummings, E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Wren, D.G., & Beson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 227-240.
- Wuthrich, V., & Passe-deSilva, R. (2010) *Study Without Stress*. Sydney, Australie: Centre for Emotional Health.
- Wuthrich, V., Rapee R.M., Cunningham, M.J., Lyneham, H.J., Hudson, J.L., & Schniering, C.A. (2012). A randomized controlled trial of the Cool Teens CD-ROM computerized program for

adolescent anxiety. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 261-270.

Zeidner, M., & Schleyer, E.J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 687-703.

## Annexe I



**STRATÉGIES CENTRÉES SUR LE PROBLÈME : S.P.I.N. ET RE-S.P.I.N TON STRESS**

Quelle est la situation qui te stresse? \_\_\_\_\_

Première étape : Décompose le problème  
S.P.I.N. ton stress

**As-tu un bon Sens du contrôle sur la situation?**

- Oui
- Non

**Est-ce que la situation menace ta Personnalité? (Te sens-tu évaluée et/ou jugée?)**

- Oui
- Non

**Est-ce que la situation est Imprévisible?**

- Oui
- Non

Est-ce que la situation est Nouvelle?

Oui

Non

---

## Deuxième étape : Trouve des solutions à la situation RE-S.P.I.N. ton stress

Que puis-je faire pour augmenter mon Sens du contrôle sur la situation?

**Plan A:** \_\_\_\_\_

**Plan B:** \_\_\_\_\_

Que puis-je faire pour diminuer la menace à ma Personnalité?

**Plan A:** \_\_\_\_\_

**Plan B:** \_\_\_\_\_

Que puis-je faire pour diminuer l'Imprévisibilité de la situation?

**Plan A:** \_\_\_\_\_

**Plan B:** \_\_\_\_\_

Que puis-je faire pour que la situation soit moins Nouvelle?

**Plan A:** \_\_\_\_\_

**Plan B:** \_\_\_\_\_



## Annexe III

**Grille de cotation de l'exposition au programme****Séances de groupe.**

Séances	Sujet no. 1	Sujet no. 2	Sujet no. 3	Sujet no. 4	Sujet no. 5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Légende
A = Absent
P = Présent

**Séances individuelles.**

Séances	Sujet no.1	Sujet no. 2	Sujet no.3	Sujet no. 4	Sujet no. 5
1					
2					

Légende
A = Absent
P = Présent

## Annexe IV

## Grilles de cotation de la participation

## Grille de cotation des devoirs.

2	DC : Devoir complété DNC : Devoir non-complété					
3	DC : Devoir complété DNC : Devoir non-complété					
4	DC : Devoir complété DNC : Devoir non-complété					
6	DC : Devoir complété DNC : Devoir non-complété					
9	DC : Devoir complété DNC : Devoir non-complété					

### Annexe V

#### Évaluation de la participation : Version pour l'animatrice

Item no.1 : Le sujet a apporté le matériel nécessaire à la séance

Item no. 2 : Le sujet a participé activement à la séance

Item no. 3 : Le sujet a respecté les consignes et les règles de la séance

#### Cotation

0 : Tout à fait en désaccord, 1: Plutôt en désaccord, 2 : Plutôt en accord, 3 : Tout à fait en accord

A = Absent

Évaluation		Sujet no. 1	Sujet no. 2	Sujet no. 3	Sujet no. 4	Sujet no. 5
1	Matériel					
	Participation					
	Code					
2	Matériel					
	Participation					
	Code					
3	Matériel					
	Participation					
	Code					
4	Matériel					
	Participation					
	Code					
5	Matériel					
	Participation					
	Code					
6	Matériel					
	Participation					
	Code					
7	Matériel					
	Participation					
	Code					
8	Matériel					
	Participation					
	Code					
9	Matériel					
	Participation					
	Code					
10	Matériel					
	Participation					
	Code					
Moyenne	Matériel					
	Participation					
	Code					

## Évaluation de la participation : Version pour les participants

**Pour chacun des énoncés ci-dessous, indique ton degré d'accord au moyen de l'échelle suivante**

0: Tout à fait en désaccord

1: Plutôt en désaccord,

2 : Plutôt en accord,

3 : Tout à fait en accord

**Fais un crochet dans la case appropriée**

Séance no. X (date)				
Items	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
J'ai apporté le matériel nécessaire à la séance				
J'ai participé activement à la séance				
J'ai respecté les consignes et les règles de la séance				

## Annexe VI

## Grille de cotation des résultats scolaires

Évaluation		Sujet no. 1	Sujet no. 2	Sujet no. 3	Sujet no. 4	Sujet no. 5
1	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
2	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
3	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
4	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
5	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
6	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
7	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
8	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
9	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					
10	Date					
	Type					
	Pondération					
	Note					

## Annexe VII

***The Test Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1980): Traduction maison utilisée lors du dépistage***

Voici plusieurs énoncés concernant la passation d'examens. Lis chacun des énoncés et encerle le nombre qui correspond à comment tu te sens généralement quant tu fais des examens. Le terme « examen » fait référence à tous les contextes dans lesquels tu peux être évalué(e) (ex : exposés oraux, laboratoire de chimie et physique, etc.). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds ce qui te vient spontanément en tête et n'oublie pas de répondre à tous les énoncés!

1. Presque jamais    2. Parfois    3. Souvent    4. Presque toujours

1. Je me sens confiant(e) et détendu(e) lorsque je fais des examens.....	1	2	3	4
2. Lorsque je fais des examens, je me sens frustré (e).....	1	2	3	4
3. Lorsque je fais des examens dans un cours, je pense à ma note finale ce qui interfère avec ma performance .....	1	2	3	4
4. Je bloque durant des examens importants.....	1	2	3	4
5. Quand je fais des examens, je me demande si j'arriverais à obtenir mon diplôme d'études secondaire.....	1	2	3	4
6. Plus je mets de l'énergie dans un examen, plus je deviens confus(e).....	1	2	3	4
7. Lorsque je fais des examens, je pense que je ne réussirai pas ce qui nuit à ma concentration.....	1	2	3	4
8. Je me sens très nerveux(se) lorsque je dois faire un examen important.....	1	2	3	4
9. Même lorsque je me prépare beaucoup à faire un examen, je me sens nerveux(se) au moment de le faire.....	1	2	3	4
10. Je commence à devenir très nerveux(se) lorsque mes professeurs sont sur le point de me remettre ma note à un examen.....	1	2	3	4
11. Durant les examens, je me sens vraiment tendu(e).....	1	2	3	4
12. J'aimerais que les examens ne m'inquiète pas autant.....	1	2	3	4
13. Durant des examens importants, je me sens si tendu(e) que j'ai des maux de ventre.....	1	2	3	4
14. J'ai l'impression de ne pas pouvoir donner le meilleur de moi-même lorsque je fais des examens importants.....	1	2	3	4
15. Je suis paniqué(e) lorsque je dois faire des examens important.....	1	2	3	4
16. Je m'inquiète beaucoup avant de devoir faire un examen important.....	1	2	3	4
17. Pendant les examens, je pense aux conséquences qui surviendront si j'échoue.....	1	2	3	4
18. Je sens mon cœur battre très vite lorsque je fais des examens importants	1	2	3	4
19. Lorsque je termine un examen, j'essaie d'arrêter de m'inquiéter, mais je ne suis pas capable.....	1	2	3	4
20. Durant les examens, je suis tellement nerveux(se) que j'oublie des informations que je connais parfaitement .....	1	2	3	4

## Annexe VIII

***The Test Anxiety Inventory* (Spielberger et al., 1980): Traduction maison utilisée lors des mesures répétées**

Tu viens de terminer un examen. Lis chacun des énoncés et encerle le nombre qui correspond à comment tu t'es senti lorsque tu as fait cet examen. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds ce qui te vient spontanément en tête et n'oublie pas de répondre à tous les énoncés!

1. Jamais    2. Parfois    3. Souvent    4. Toujours

1. Je me suis senti(e) confiant(e) et détendu(e) pendant mon examen.....	1	2	3	4
2. Je me suis senti(e) frustré (e) pendant mon examen.....	1	2	3	4
3. Durant mon examen, j'ai pensé à ma note finale dans ce cours ce qui a interféré avec ma performance .....	1	2	3	4
4. J'ai bloqué durant cet examen.....	1	2	3	4
5. Durant mon examen, je me suis demandé si j'arriverais à obtenir mon diplôme d'études secondaire.....	1	2	3	4
6. Durant cet examen, j'ai senti que plus je mettais de l'énergie, plus je devenais confus(e).....	1	2	3	4
7. Durant mon examen, j'ai pensé que je ne réussirai pas ce qui nuit à ma concentration.....	1	2	3	4
8. Je me suis sentie très nerveux(se) durant mon examen.....	1	2	3	4
9. Pendant mon examen, j'ai senti que mes mains tremblaient.....	1	2	3	4
10. Pendant mon examen, j'ai senti des bouffées de chaleur.....	1	2	3	4
11. Durant mon examen, je me suis sentie vraiment tendu(e).....	1	2	3	4
12. Durant mon examen, je me suis beaucoup inquiété(e) par rapport à mes résultats.....	1	2	3	4
13. Durant cet examen, je me suis sentie si tendu(e) que j'ai ressenti des maux de ventre.....	1	2	3	4
14. Durant cet examen, j'ai eu l'impression de ne pas pouvoir donner le meilleur de moi-même .....	1	2	3	4
15. Durant cet examen, je me suis sentie paniqué(e).....	1	2	3	4
16. Durant cet examen, j'ai ressenti une tension dans mes quatre membres...	1	2	3	4
17. Durant cet examen, j'ai pensé aux conséquences qui surviendront si j'échoue.....	1	2	3	4
18. Durant cet examen, j'ai senti mon cœur battre très vite	1	2	3	4
19. Durant mon examen, j'ai pensé que les autres allaient mieux performer que moi.....	1	2	3	4
20. Durant cet examen, j'étais tellement nerveux(se) que j'ai oublié des informations que je connaissais parfaitement .....	1	2	3	4

### Annexe VIII

#### Grille de cotation des techniques de relaxation

Fais un X à la journée appropriée lorsque tu utilises l'une des techniques de relaxation suivantes :

- Technique de la respiration complète
- Technique de la respiration profonde
- Réponse de relaxation
- Méditation

Indique entre parenthèses la technique que tu as utilisée!

Réfère-toi à ton manuel pour suivre la procédure concernant chacune des techniques!

Dimanche (date)	Lundi (date)	Mardi (date)	Mercredi (date)	Jeudi (date)	Vendredi (date)	Samedi (date)

## Procédure pour les différentes techniques de relaxation

### A) La respiration

Quelques conseils :

- \* Vas-y doucement. Ne force pas.
- \* Après avoir mangé, attends au moins une heure avant de faire des exercices de respiration.
- \* Assis toi confortablement, le dos droit. (Certains exercices peuvent se faire en position couchée.)
- \* Certaines personnes peuvent ressentir de légers étourdissements lorsqu'elles commencent à pratiquer la respiration profonde. Cet effet est causé par l'oxygène supplémentaire auquel leur organisme n'est pas habitué.
- \* Certaines personnes aiment écouter de la musique douce en faisant leurs exercices de respiration.

#### 1) La respiration complète

Effet : Cet exercice détend et donne de l'énergie.

- \* Place une main au centre de la poitrine et l'autre sur le bas de tes côtes, là où commence l'abdomen.
- \* Pense à ton ventre comme un ballon. Inspire lentement et profondément par le nez. Laisse entrer l'air bien lentement jusqu'à ce que le ballon soit pleinement gonflé.
- \* Retiens ton souffle pendant cinq secondes.
- \* Expire lentement jusqu'à ce que tes poumons soient vides.
- \* Répète cet exercice trois ou quatre fois.

#### 2) La respiration profonde

Effet : La respiration profonde donne de l'énergie en fournissant plus d'oxygène au reste de l'organisme.

- \* Prends une inspiration lente et profonde, par le nez, en comptant lentement jusqu'à cinq. Inspire profondément en gonflant d'abord ton ventre, puis ta poitrine, pour que l'air pénètre profondément dans tes poumons.
- \* Expire lentement par la bouche en comptant jusqu'à sept.
- \* Répète trois ou quatre fois.

### B) La réponse de relaxation

-Rends-toi au <http://www.passeportsante.net/fr/audiovideobalado/Balado.aspx>

-Clique sur l'item no. 4 : *Réponse de relaxation : Pour réagir quand le stress frappe trop fort (20 min)*

-Suis les instructions de l'animateur

### C) La méditation

-Rends-toi au <http://www.passeportsante.net/fr/audiovideobalado/Balado.aspx>

-Clique sur l'item no. 5 : *Méditation guidée : Méditer ça peut être simple et facile (30 min)*

-Suis les instructions de l'animateur

## Annexe X

***The Achievement Goal Questionnaire (Darnon & Butera, 2005): Traduction française***

En utilisant l'échelle ci-contre, indique jusqu'à quel point les items présentés correspondent à tes buts en classe. Une seule réponse est possible par item. Utilise un crochet pour indiquer ton choix.

**1 = Ne me correspond pas du tout**

**2 = Me correspond légèrement**

**3 = Me correspond modérément**

**4 = Me correspond beaucoup**

**5 = Me correspond parfaitement**

	<b>Ne me correspond pas du tout</b>	<b>Me correspond légèrement</b>	<b>Me correspond modérément</b>	<b>Me correspond beaucoup</b>	<b>Me correspond parfaitement</b>
Il est important pour moi de mieux réussir que les autres élèves					
Il est important pour moi de bien réussir comparativement aux autres dans mes cours					
Mon but dans mes cours est d'avoir de meilleures notes que la plupart des étudiant(e)s					
Parfois j'ai peur de ne pas comprendre le contenu de mes cours de manière aussi approfondie que je le souhaiterais					
Je suis soucieux(se) du fait que je pourrais ne pas apprendre tout ce qu'il y a à apprendre dans mes cours					
Je m'inquiète de ne pas apprendre autant que je le pourrai dans mes cours					
C'est important pour moi de comprendre le contenu de mes cours de façon aussi approfondie que possible					

	<b>Ne me correspond pas du tout</b>	<b>Me correspond légèrement</b>	<b>Me correspond modérément</b>	<b>Me correspond beaucoup</b>	<b>Me correspond parfaitement</b>
Je désire maîtriser complètement le contenu de mes cours					
Je veux apprendre autant que possible dans mes cours					
Mon but dans mes cours est d'éviter de mal réussir					
Je veux seulement éviter d'échouer dans mes cours					
Ma peur d'échouer dans mes cours est souvent ce qui me motive					

## Annexe XI

### Questionnaire maison évaluant les connaissances sur l'anxiété de performance

1. L'anxiété de performance se définit comme

- a) un stress vécu par l'ensemble des élèves lors des examens de fin d'année
- b) une maladie qui nécessite la prise de médication régulière
- c) une réponse anxieuse qui se manifeste au niveau cognitif, physiologique et comportemental avant, pendant et après une situation d'évaluation
- d) un trouble diagnostiqué par les psychiatres et qui ne peut affecter que les adultes qui possèdent un emploi

2. Les comportements anxieux, tels que se ronger les ongles sont le résultat d'une interaction entre plusieurs composantes. Replace les composantes dans le bon ordre :

- 1. Les pensées
- 2. Les émotions
- 3. La situation
- 4. Les réactions physiologiques
- 5. Le comportement

5

3. Avoir des distorsions cognitives c'est

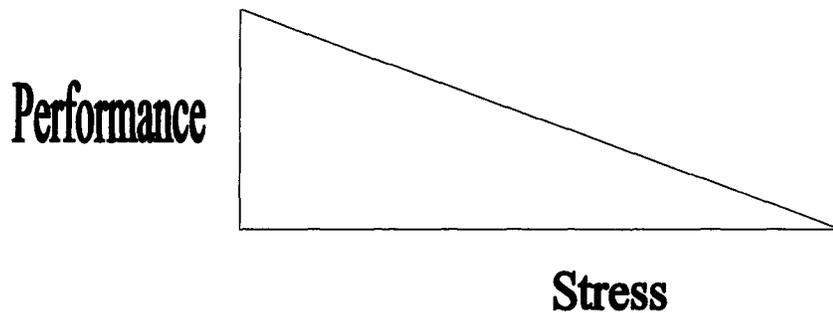
- a) Être ouvert d'esprit
- b) Avoir un trou de mémoire
- c) Être positif et trouver des solutions à nos problèmes
- d) Avoir des pensées qui ne correspondent pas à la réalité

4. Remettre à demain ce qu'on peut faire aujourd'hui c'est de la \_\_\_\_\_.

5. La réponse de relaxation est une technique qui peut être utilisée avant un examen pour réduire l'anxiété de performance

Vrai ou faux (encercle ta réponse)

6. L'impact du stress sur la performance peut être représenté par ce graphique : plus l'individu vit du stress, moins il obtient de bonnes performances



Vrai ou faux (encercle ta réponse)

7. Le \_\_\_\_\_ c'est la tendance d'un individu à être insatisfait de ce qui n'est pas parfait ou qui ne correspond pas à certains standards élevés

8. La restructuration cognitive est une technique utilisée dans le traitement de l'anxiété de performance.

Replace les étapes de cette technique en ordre :

1. Identifier les faits
2. Identifier une pensée réaliste
3. Identifier la situation qui cause de l'anxiété de performance
4. Identifier les conséquences réalistes
5. Identifier les pensées derrière l'émotion

\_\_\_\_\_

9. L'anxiété de performance peut être causée

- a) par les gènes
- b) par des caractéristiques personnelles
- c) par des caractéristiques de l'environnement
- d) toutes ces réponses

10. Les \_\_\_\_\_ sont la façon dont mon corps réagit à l'anxiété de performance.





