

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	7
Les théories du stress	8
Le stress biologique	10
Le stress psychologique	13
Le stress et l'anxiété de performance en contexte d'évaluation scolaire	16
Le lien stress-détresse	19
La dépression	21
Le lien stress-décrochage scolaire	23
Le profil des élèves en classe d'adaptation scolaire	27
Des modèles d'intervention en gestion du stress	33
La thérapie de groupe avec les adolescents	37
Les programmes de gestion du stress	41
Méthode	48
Participants	51
Matériel	52
Instrument de mesure	53
Déroulement	54
Résultats	56

Importance d'une co-animation.....	57
Stabilité de l'horaire	59
Réinvestissement et continuité.....	60
Adaptation du matériel.....	61
Premier constat - adapter, vulgariser et minimiser le contenu écrit.....	61
Deuxième constat - les participants apprécient les activités concrètes et visuelles.....	62
Troisième constat - les situations du stress sur le plan social	63
Proposition d'une version adaptée au programme Funambule	65
Rencontre préalable (préparatoire).....	65
Volet 1 : Travail sur les perceptions (deux rencontres).....	67
Première rencontre	67
Deuxième rencontre	70
Volet 2 : Travail sur le corps (deux rencontres)	72
Troisième rencontre	73
Quatrième rencontre.....	75
Volet 3 : Travail sur les pensées (deux rencontres).....	76
Cinquième rencontre.....	76
Sixième rencontre	79
Volet 4 : Travail sur les stratégies adaptatives (deux rencontres)	81
Septième rencontre.....	81
Huitième rencontre.....	83
Discussion	86

Relation entre l'application du programme et le contexte théorique.....	87
Pistes de réflexion	90
Apport de l'expérimentation.....	95
Limites	97
Conclusion	100
Références	104
Appendice A. Modèle de journal de bord	128
Appendice B. Jeu-questionnaire développé pour une clientèle en adaptation scolaire	131
Appendice C. Guide de présentation des rencontres adaptées lors de l'application du programme Funambule	136

Remerciements

Ce doctorat fut pour moi l'ascension d'un Everest imposant de huit années durant lesquelles j'ai bravé les intempéries, accéléré ou ralenti selon les routes, perdu et repris mon souffle. À la veille d'atteindre le sommet du plus gros projet de ma vie, jusqu'à présent du moins, je voudrais témoigner toute ma reconnaissance aux alliés précieux qui m'ont permis de gravir cette montagne.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de cet essai, madame Michelle Dumont, pour son ouverture, sa rigueur, sa disponibilité et surtout sa confiance en mes capacités qui ont contribué à ma persévérance dans cette étape anxiogène de mon parcours académique.

Je désire aussi remercier madame Danielle Trottier, psychologue scolaire, de même que la titulaire et les élèves de la classe qui m'ont accueillie dans leur environnement pour cette expérimentation. Votre collaboration et votre engagement ont été la clef sans laquelle ce projet pilote n'aurait pu voir le jour.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers mes amis, mes collègues et ma belle-famille qui m'ont apporté leur amour, et leur support moral et intellectuel tout au long de mon parcours. Merci pour votre humour, vos encouragements et votre empathie face à ma réalité. Ils ont été précieux dans le maintien de mon équilibre mental. Un grand merci à mon sherpa de vie, Martin, pour ton soutien inébranlable, le portage lors de mes

tempêtes et l'équilibre de vie qui n'était pas toujours optimal. Je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma mère pour son support inestimable depuis toujours, me permettant de ne pas perdre de vue mes couleurs, mes objectifs et ma valeur.

Enfin, je voudrais dédier cet essai à ma sœur Marie-Josée, qui en plus d'être mon alliée de tous les combats, m'a littéralement sauvé la vie un soir de juin 2010. Sans toi, je n'aurais jamais pu mener à terme ce projet ni aucun autre de ma vie. Aujourd'hui, je suis au sommet de cette montagne et la vision de l'avenir est merveilleuse.

Introduction

La période de l'adolescence est synonyme de progression vers l'autonomie des jeunes. Ce passage obligé de l'état de dépendance vers celui d'individuation se fait rarement sans générer de la vulnérabilité et de l'insécurité. De nombreux changements normatifs surviennent durant cette période et astreignent les adolescents à raffermir leurs acquis et à adopter de nouveaux mécanismes adaptatifs afin d'être mieux outillés face aux nouveaux défis qu'apporte ce stade de développement. Les sources de stress sont variées et peuvent engendrer un état de tension interne nuisant possiblement à l'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes (Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003). Bien qu'une certaine dose de stress soit nécessaire pour optimiser le fonctionnement de l'individu (Barlow, 2000), un stress trop intense ou prolongé peut surmener ses capacités d'adaptation et avoir des effets nocifs sur le plan physique, cognitif et émotionnel.

En effet, au Québec, les données épidémiologiques démontrent que les troubles de santé mentale les plus courants durant cette période sont les troubles anxieux, la dépression et le trouble alimentaire. D'ailleurs, près de 12 % des élèves d'âge secondaire obtiendront un de ces diagnostics durant leur parcours scolaire (Cazale, Berthelot, & Traoré, 2011). Cette étude, basant ses analyses sur l'Enquête québécoise sur la santé de la population en 2008, démontre également que plus du quart des adolescents âgés de 12 à 17 ans (26 %) présentent un niveau élevé de l'indice de détresse psychologique (Cazale et al., 2011).

D'ailleurs, selon Statistique Canada (2014), 23 % des Canadiens et Canadiennes âgés de 15 ans et plus ont déclaré leurs journées « assez stressantes » ou « extrêmement stressantes ». Comme la littérature démontre une corrélation positive entre le stress et la détresse émotionnelle, tels que l'anxiété de performance (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin, & McKinnon, 2009), elle a également identifié qu'ils peuvent interférer négativement envers les capacités d'adaptation psychosociale ainsi que le rendement et la persévérance scolaire des jeunes (Dumont & Leclerc, 2007; Dumont et al., 2003). Peu de chercheurs se sont penchés sur la notion de stress auprès des élèves à risque de décrochage scolaire, c'est-à-dire ceux qui fréquentent toujours l'école, mais qui présentent certaines caractéristiques les rendant plus susceptibles d'abandonner avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012a) évaluait d'ailleurs que 73 835 (16,55 %) élèves du secondaire présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans le système scolaire secondaire du Québec et que ce nombre semble en croissance depuis la dernière décennie. Comme ces élèves sont plus à risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004), cette réalité sociale est très préoccupante puisqu'il est entendu que le décrochage scolaire génère des problèmes graves (p. ex., problèmes d'adaptation, consommation de drogues ou d'alcool, délinquance ou taux de chômage élevé) qui sont complexes et coûteux pour la société québécoise (Fortin et al., 2004; Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec & Ménard, 2009).

Les troubles anxieux sont les plus coûteux sur le plan social (Roberge, Fournier, Duhoux, Nguyen, & Smolders, 2011) et ils sont les plus fréquents chez les enfants et les adolescents puisque près du quart de ceux-ci en souffriront (Beesdo, Knappe, & Pine, 2009). Ils entraînent des conséquences psychologiques, cognitives, physiques et sociales qui peuvent avoir des répercussions sur le plan de l'adaptation psychosociale et sur le plan scolaire. Notamment, ils peuvent générer des difficultés d'apprentissage (APA, 2013) pouvant ultimement mener au décrochage (Lapointe & Freiberg, 2007). Pour le Québec, le rapport Ménard (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec & Ménard, 2009) fait état de pertes économiques de 120 000 \$ par décrocheur. Parmi les types d'anxiété qu'ils ressentent, notons l'anxiété de performance en contexte d'évaluation, qui est une des variables du stress, qui a un impact important sur la réussite scolaire (Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009). Ce type d'anxiété n'est pas considéré comme un trouble officiel de santé mentale, mais un élève qui l'expérimente pourrait éprouver également un haut niveau de stress quotidien, des troubles intériorisés et extériorisés, de même que des comportements de perfectionnisme négatif (Bluteau & Dumont, 2014). La littérature démontre que les enfants qui souffrent de troubles anxieux auront trois fois plus de risque de présenter des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et des problèmes d'absentéisme scolaire prolongé pouvant ultimement mener au décrochage scolaire (Stallard, 2010). Il devient donc pertinent, du point de vue préventif, d'outiller ces jeunes de façon précoce afin de réduire les probabilités que les troubles de santé mentale ne deviennent chroniques (Wilson, Joffe, & Wilkerson, 2002).

La prévention en matière de gestion du stress, notamment l'anxiété de performance dans un contexte d'évaluation scolaire, devient alors très pertinente sur le plan clinique et social dans l'objectif de réduction de ce taux de risque de difficultés d'apprentissage. Au moment où le stress peut avoir un impact important sur le fonctionnement et la réussite des élèves durant leur parcours secondaire, la question de la prévention semble capitale afin d'aider efficacement les élèves, et plus particulièrement ceux ayant connu des échecs répétés, trouvant peu de motivation scolaire et évoluant désormais dans un cheminement d'adaptation scolaire.

Il existe d'ailleurs plusieurs types de programmes de prévention de l'anxiété (Turgeon & Gosselin, 2015). Les programmes de prévention sélective s'adressent aux enfants présentant des risques élevés de développer des troubles d'anxiété. Les programmes de prévention indiqués, quant à eux, ciblent ceux faisant déjà état de troubles anxieux. La prévention de type universelle est un modèle efficace auprès de la clientèle scolaire afin de les outiller en matière de gestion de l'anxiété. Elle a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs méta-analyses qui ont démontré son efficacité dans la réduction de l'anxiété chez les élèves (Gosselin & Turgeon, 2015).

Dans le cadre de cet essai doctoral, la première version du programme de gestion du stress *Funambule* a été appliquée durant sa phase expérimentale à une clientèle en adaptation scolaire. Ce projet pilote novateur permet de dégager des adaptations souhaitables pour l'application de ce programme à ce type d'élève, en plus de soulever des

questionnements pour des recherches futures auprès de cette clientèle peu représentée dans les recherches sur le stress psychologique et plus spécifiquement sur l'anxiété en situation de performance.

Cet essai est présenté sous la forme d'une expérimentation qualitative de l'application d'un programme de gestion du stress en quatre sections principales, soit le Contexte théorique, la Méthode, les Résultats et la Discussion.

Le Contexte théorique traite de la littérature soutenant la recherche en matière de stress, du lien stress-détresse, du lien stress-décrochage scolaire, du profil des élèves en adaptation scolaire et des modèles d'intervention en gestion du stress. La section Méthode détaille l'application du programme auprès de la clientèle ciblée. La section Résultats démontre les adaptations réalisées au programme initial pour cette clientèle selon des données qualitatives d'observation. Enfin, la section Discussion présente l'analyse qualitative des constats relevés lors de l'application du programme *Funambule*. Cette section soulève également des questionnements pour des recherches futures.

Contexte théorique

Cette section relate brièvement les concepts théoriques s'articulant autour de la problématique du stress et de ses impacts, soulevée dans le cadre de cet essai. Les premières parties exposent donc les théories du stress, le lien stress détresse ainsi que le lien entre le stress et le décrochage scolaire. La compréhension de ces concepts est primordiale afin de mettre en contexte la pertinence du programme *Funambule* ainsi que pour saisir les adaptations qui y ont été apportées. La quatrième partie dresse un bref portrait des élèves en classe d'adaptation scolaire, pour conclure ensuite avec une présentation de quelques modèles d'intervention en gestion du stress qui renforceront les connaissances sur lesquelles est fondé le programme.

Les théories du stress

L'évolution des connaissances concernant les théories du stress a connu un bond impressionnant au cours des dernières décennies. Les travaux de plusieurs chercheurs ont permis de mettre à jour ainsi que d'accroître la définition biologique initiale du stress (Selye, 1952) afin de l'orienter vers une définition psychologique plus complexe, mais surtout mieux adaptée aux humains (Dumas, 2012; Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Lupien, 2010). Avant d'élaborer sur le concept de l'évolution du stress biologique vers le stress psychologique, il importe de faire la distinction entre le concept de stress et d'anxiété. En effet, ces deux notions sont souvent confondues et utilisées, encore de nos jours, de façon interchangeable. *Grosso modo*, le stress se manifeste par un inconfort sur

le plan physique et par diverses réactions sur le plan cognitif, comportemental et émotionnel. Il se déclenche dès qu'il y a décodage d'une menace ou d'un danger réel déployant une réaction physiologique de l'organisme, tout à fait naturelle, permettant de mobiliser les ressources personnelles face à la situation à affronter ou à éviter (Bluteau & Dumont, 2014). Le stress est donc en lien avec des événements externes réels et normalement ponctuels. L'anxiété, quant à elle, est plus apparentée à une peur diffuse, un stress permanent face à une situation ou un environnement particulier. L'anxiété apparaît lorsqu'il y a anticipation qu'un événement dangereux ou malheureux puisse survenir. Tout comme le stress, l'anxiété peut se manifester par divers signes sur les plans physique, cognitif, comportemental et émotionnel. La perception individuelle de l'événement aura une grande influence sur l'intensité de l'anxiété vécue. Ainsi, l'anxiété relève davantage de la capacité individuelle à amplifier ou à se créer soi-même du stress persistant, et ce, même à distance des stressors (Bluteau & Dumont, 2014). Les individus aux prises avec des troubles anxieux présentent généralement une faible estime de soi, et vice-versa, l'anxiété et la faible estime personnelle ont une relation de réciprocité bilatérale (Sowislo & Orth, 2013). Certaines de ces conséquences peuvent également se répercuter sur le plan scolaire, par exemple, l'anxiété aux évaluations peut être une conséquence d'expériences scolaires négatives (Jameson, 2010) et générer des difficultés d'apprentissage (APA, 2013). Cette section dresse donc un portrait de l'évolution du concept théorique du stress avant d'explorer son impact chez la population adolescente et par le fait même, l'importance de la prévention dans les écoles à ce niveau. Il est d'ailleurs démontré que

l'adaptation psychosociale et la performance scolaire sont compromises chez les adolescents qui se disent plus vulnérables au stress (Dumont & Leclerc, 2007).

Le stress biologique

La théorie biologique initiale du stress propose une explication physiologique quant à la façon dont le corps répond au stress. La théorie de Selye (1952, 1976) s'articule autour de l'idée qu'un déséquilibre de l'organisme résultant d'une situation stressante produit un impact sur la santé. Cette approche est d'une importance primordiale dans le concept du stress, car elle est à l'origine de l'introduction du stress comme pathologie. Lorsque la résistance du corps face au stress diminue, cela peut laisser place à des manifestations physiologiques variées (p. ex., maux de tête, tensions musculaires, palpitations, nausées, etc.) qui peuvent être dérangeantes pour les individus et entraver leur fonctionnement quotidien (Beaumont & Sanfaçon, 2014; Bluteau & Dumont, 2014; Ducher, 2011). Le stress peut également affecter le sommeil (p. ex., insomnie, cauchemars, etc.), susceptible d'entraîner des difficultés de concentration et d'attention, se répercutant entre autres sur la réussite scolaire (Drouin-Maziade, 2009). Certaines de ces conséquences psychologiques, cognitives, physiques et sociales ont des répercussions sur le plan scolaire générant, par exemple, des difficultés d'apprentissage (APA, 2013) qui peuvent ultimement mener au décrochage (Lapointe & Freiberg, 2007).

Le syndrome général d'adaptation de Selye (1952, 1976) expose donc concrètement l'impact physiologique du stress sur le corps. Ce modèle démontre que le phénomène de

stress est un dispositif de vigilance salvatrice, mais lorsque la quantité de demandes dépasse la capacité de réponses du sujet, l'organisme en subit les conséquences. Des problèmes de tous ordres sont alors susceptibles de survenir et l'organisme entre alors dans un cercle vicieux où le système d'adaptation s'épuise et les conséquences du stress deviennent de plus en plus sévères. Le modèle que propose Selye s'articule donc autour de trois phases d'évolution des réactions du corps à court et à long terme face au stress comme le démontre la Figure 1. La réaction d'alarme est déclenchée par la perception d'un stressor et génère une réaction immédiate pour mobiliser l'organisme à se défendre. Le système défensif physiologique de l'individu s'active donc afin de libérer une dose plus importante d'hormones, comme l'adrénaline et le cortisol, afin de faire face à la situation. Le stress est donc alors défini comme une réaction normale de l'organisme à une situation de danger. Dans un contexte d'évaluation sur le plan scolaire, un adolescent verra son rythme cardiaque s'accélérer, sa sudation s'intensifier et son niveau d'adrénaline augmenter. Si la réaction d'alarme persiste et mobilise l'organisme, l'individu entre dans la phase de résistance où le corps s'adapte et tente de rétablir son homéostasie. L'énergie est donc focalisée pour rétablir l'équilibre du système en lien avec la réaction au stress, ce qui le rend plus vulnérable aux maladies, dû à un affaiblissement du système immunitaire (Glaser & Kiecolt-Glaser, 2005; Laudenslager, Ryan, Drugan, Hyson, & Maier, 1983; Weiss, 1972). Par exemple, pendant cette phase, un adolescent dans un contexte d'évaluation scolaire se serait adapté à son niveau de stress et aurait le sentiment d'être productif. Si l'exposition au stress se prolonge ou se répète fréquemment sans la mise en place de stratégies d'adaptation efficaces, la phase d'épuisement peut s'installer. En effet,

l'élève de notre exemple pourrait alors développer des problèmes digestifs, des maux de tête et s'exposerait à long terme à des maladies psychosomatiques.

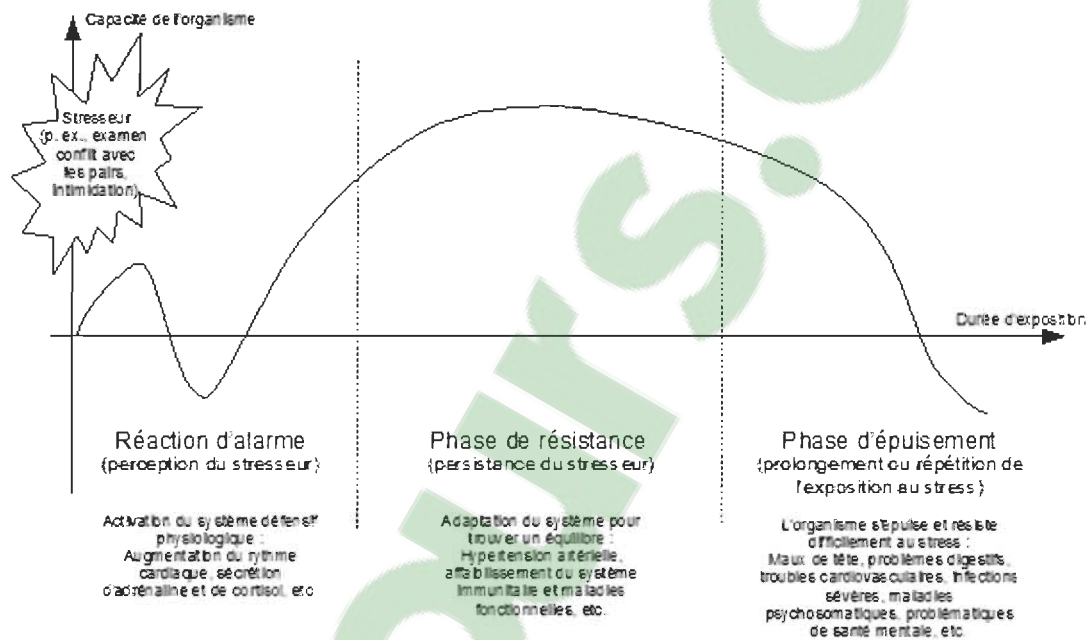


Figure 1. Syndrome d'adaptation au stress. Adapté de Selye (1974).

La constatation de ces conséquences néfastes vient alors soutenir la pertinence de promouvoir l'amélioration des stratégies adaptatives des adolescents lors de la phase de résistance afin d'éviter l'émergence et la chronicité des conséquences négatives possibles (p. ex., la maladie, le décrochage scolaire, etc.) parfois observée dans la troisième phase (l'épuisement). Ces stratégies d'adaptation sont considérées comme une ressource intermédiaire pouvant modérer les effets négatifs du stress sur la santé des individus (Lazarus 1966; Lazarus & Launier, 1978). L'apprentissage et les stratégies mises en œuvre pour faire face au stress ont donc également un rôle important à jouer sur le fait que le

stress en soi ne conduit pas inévitablement à un dysfonctionnement ou à une maladie. Le constat d'une variance de réaction entre les individus face à une même source de stress soutient la nécessité de mieux identifier les principaux facteurs associés aux différences individuelles. La prochaine section aborde la compréhension du stress psychologique selon laquelle l'interprétation que la personne se fait des événements influence davantage son niveau de stress que l'événement en lui-même.

Le stress psychologique

La compréhension des impacts du stress biologique de Selye (1952, 1976) s'approfondit dans les années 60 en y intégrant une théorie psychologique. Selon Lazarus (1966) qui s'inscrit dans ce courant, les facteurs individuels comme l'interprétation subjective, les attentes, les facteurs de personnalité et les stratégies adaptatives peuvent transformer une situation en stress négatif (p. ex., menace, perte ou échec) ou en stress positif (p. ex., défi ou opportunité). Selon la définition de Lazarus et Folkman (1984), le stress psychologique est le résultat d'un débalancement entre les demandes physiques ou psychologiques d'une situation et les ressources individuelles disponibles. Ces auteurs établissent qu'il existe deux types de sources de stress non normatif, soit les événements de vie (stresseurs majeurs, mais ponctuels) et les tracasseries quotidiens (stresseurs mineurs, mais chroniques). Les événements de vie font donc référence à des bouleversements majeurs pouvant augmenter le niveau de stress (p. ex., un accident ou un déménagement). Les tracasseries quotidiens, quant à eux, sont des irritants répétitifs de la vie quotidienne de l'individu en interaction avec son environnement (p. ex., des chicanes de famille ou une

surcharge de travail) (Kanner, Coyne, Scheafer, & Lazarus, 1981). Ces derniers seraient les plus susceptibles d'affecter les individus. En effet, la nature répétitive des tracasseries quotidiennes cause une pression constante sur la santé des personnes qui les subissent. La terminologie « stressseurs absolus » (macrostressseurs/événements de vie) et « stressseurs relatifs » (microstressseurs/tracasseries quotidiennes) est plutôt utilisée pour classer ces deux catégories. Selon Bluteau et Dumont (2014), le stress chronique, contrairement à l'anxiété, finit par épuiser progressivement les ressources adaptatives de l'individu. De plus, le modèle transactionnel de stress (Lazarus & Folkman, 1984) stipule que l'interprétation qu'une personne effectue d'un événement est plus importante que l'événement en lui-même. Le niveau de stress n'est alors pas considéré comme une réponse directe en soi, mais bien la résultante d'une évaluation qu'une personne effectue de ses capacités à faire face à une situation. Pour Servant (2007), le stress devient l'émotion découlant de l'interprétation que l'individu se fait de la situation.

Que l'on parle de stressseur absolu ou relatif, il existe néanmoins des éléments communs à tous types de réactions dites stressantes. Lupien et ses collaborateurs (2007) ont élaboré une recette universelle du stress (CINE) comprenant quatre ingrédients caractérisant une situation pouvant générer du stress chez l'individu. Le premier élément concerne la perception d'avoir un faible contrôle (C) sur la situation. Viennent ensuite l'imprévisibilité (I) et la nouveauté (N) de la situation. Enfin, il y a la mise à l'épreuve de nos compétences et un doute sur nos capacités donnant lieu à une menace pour notre ego (E) (Lupien, Maheu, Tu, Fiocco, & Schramek, 2007; Lupien et al., 2013). Les recherches

récentes démontrent d'ailleurs l'impact important de l'interprétation (positive ou négative) et de l'anticipation des situations par l'individu sur son niveau de fonctionnement (Dumont & Bluteau, 2014; Servant, 2007). D'ailleurs, toutes sources de stress peuvent affaiblir les aptitudes à l'adaptation d'un individu au point de créer une détresse physique et psychologique chez celui-ci. Qu'il soit intense, ponctuel ou chronique, le stress peut générer des conséquences également sur le plan des processus cognitifs d'une personne (Dumont & Bluteau, 2014).

Le risque d'impacts négatifs du stress sur le bien-être des individus de tous âges est de mieux en mieux documenté et particulièrement, plus récemment, vis-à-vis la clientèle adolescente. L'intérêt de la recherche envers cette période développementale s'explique sans doute par la forte présence d'agents de stress normatif auxquels le jeune doit s'adapter (p. ex., la maturation sexuelle, le développement de la pensée formelle et la crise identitaire) et non normatif (rupture amoureuse, conflits interpersonnels, surcharge de devoirs, etc.) durant cette période charnière de la vie entre l'enfance et son insouciance et la vie adulte avec ses responsabilités croissantes. Plusieurs recherches ont d'ailleurs démontré la nuisance du stress et de l'anxiété sur la santé mentale des adolescents pouvant conduire à des troubles pathologiques : le trouble de l'humeur (dépression) (Hofmeijer-Sevink et al., 2012; O'Neil, Podell, Benjamin, & Kendall, 2010), le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), les troubles du comportement et la toxicomanie (Humphreys, Aguirre, & Lee, 2012; Lee, Falk, & Aguirre, 2012; Valla et al., 2002). L'intensité du stress peut également nuire aux capacités d'adaptation psychosociale

ainsi qu'au rendement et à la persévérance scolaire des jeunes (Dumont & Leclerc, 2007; Dumont et al., 2003).

Le stress et l'anxiété de performance en contexte d'évaluation scolaire

Avant d'élaborer sur le concept de l'évolution du stress biologique vers le stress psychologique, il importe de faire la distinction entre le concept de stress et d'anxiété. En effet, ces deux notions sont souvent confondues et utilisées, encore de nos jours, de façon interchangeable. *Grosso modo*, le stress se manifeste par un inconfort sur le plan physique et par diverses réactions sur le plan cognitif, comportemental et émotionnel. Il se déclenche dès qu'il y a décodage d'une menace ou d'un danger réel déployant une réaction physiologique de l'organisme, tout à fait naturelle, permettant de mobiliser les ressources personnelles face à la situation à affronter ou à éviter (Bluteau & Dumont, 2014). Le stress est donc en lien avec des événements externes réels et normalement ponctuels. L'anxiété, quant à elle, est plus apparentée à une peur diffuse, un stress permanent face à une situation ou un environnement particulier. L'anxiété apparaît lorsqu'il y a anticipation qu'un événement dangereux ou malheureux peut survenir. Tout comme le stress, l'anxiété peut se manifester par divers signes sur les plans physique, cognitif, comportemental et émotionnel. La perception individuelle de l'événement aura une grande influence sur l'intensité de l'anxiété vécue. Ainsi, l'anxiété relève davantage de la capacité individuelle à amplifier ou à se créer soi-même du stress persistant, et ce, même à distance des stressors (Bluteau & Dumont, 2014). Les individus aux prises avec des troubles anxieux présentent généralement une faible estime de soi, et vice-versa, l'anxiété et la faible estime

personnelle ont une relation de réciprocité bilatérale (Sowislo & Orth, 2013). Certaines de ces conséquences peuvent également se répercuter sur le plan scolaire, par exemple, l'anxiété aux évaluations peut être une conséquence d'expériences scolaires négatives (Jameson, 2010) et générer des difficultés d'apprentissage (APA, 2013). Symptomatique d'une société où la performance et la réussite individuelle sont extrêmement valorisées, l'anxiété de performance est reliée à la peur de l'échec et se caractérise principalement par une forte appréhension face aux évaluations ou à toute situation où l'on peut se sentir jugé. Elle se manifeste de différentes façons : stress élevé aux examens, perfectionnisme excessif, troubles somatiques, panique avant les évaluations, évitement, procrastination, etc. (Cassady, 2004; McGregor & Elliot, 2002; Torsheim & Wold, 2001). L'anxiété de performance est un phénomène de plus en plus observé chez les élèves, et ce, dès les premières années de l'intégration dans le milieu scolaire. Elle découlerait de plusieurs facteurs dont les traits de personnalité, la vulnérabilité à l'anxiété ou à la dépression, la perception et l'interprétation que l'enfant se fait des attentes et des exigences implicites ou explicites des adultes (parents, enseignants, etc.) en interaction avec sa capacité à y répondre (Daigneault, Laurin, & Perrault, 2011).

Chez les adolescents, les enjeux relatifs à la performance scolaire représentent un des principaux tracas quotidiens de ceux-ci (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et al., 2009). Près de la moitié des élèves de quatrième et cinquième secondaires doivent composer avec un degré modéré à élevé d'anxiété de performance (Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009). L'élève qui se sent incompetent et impuissant face aux situations de performance sera donc

plus anxieux, ce qui aura un impact négatif sur son estime personnelle (Salend, 2012) et son sentiment d'efficacité sur le plan scolaire. Bien qu'une certaine dose de stress soit nécessaire pour obtenir des performances optimales, celles-ci se détériorent si ce niveau est trop bas ou trop élevé (Yerkes & Dodson, 1908). L'anxiété de performance en contexte d'évaluation scolaire peut donc engendrer une diminution significative du résultat lors des évaluations puisqu'elle peut interférer sur certaines compétences cognitives comme la mémorisation, la capacité à s'exprimer et à organiser ses pensées de façon cohérente et pertinente, l'attention et la compréhension des consignes relativement simples (McLoone, Hudson, & Rapee, 2006; Rapee, Kennedy, Ingram, Edwards, & Sweeney, 2005). Ces élèves ont tendance à anticiper l'échec face aux évaluations et aux situations pouvant menacer leur ego (p. ex., les présentations orales) (Dumont & Bluteau, 2014; Daigneault et al., 2011). Des études ont ainsi démontré que les étudiants plus anxieux obtiennent des résultats inférieurs d'environ 12 % comparativement à leurs collègues moins anxieux (Cassidy & Johnson, 2001; McDonald, 2001). Ils ont également une plus faible capacité d'autorégulation (Winne & Jamieson-Noel, 2002). Ultimement, l'anxiété de performance serait une des causes de l'abandon scolaire (Andrew & Wilding, 2004; Pritchard & Wilson, 2003; Vaez & Laflamme, 2008). Il est donc primordial d'outiller les élèves face à leur capacité d'autorégulation et de gestion du stress afin de leur permettre de développer des stratégies adaptatives productives et ainsi, améliorer leur fonctionnement global au quotidien (Moeini et al., 2008). C'est d'ailleurs le but poursuivi par cet essai, particulièrement pertinent avec la clientèle à risque étudiée.

En résumé, la compréhension du stress a évolué avec le temps, passant du modèle biologique pour en venir à la définition psychologique plus complexe qu'on lui connaît aujourd'hui. Le stress est donc la demande adressée à l'organisme pour qu'il s'adapte ou s'ajuste à la situation stressante vécue. Un haut degré d'anxiété de performance s'accompagne généralement d'un niveau élevé de stress au quotidien ainsi que de troubles intérieurs et extérieurs. Bien qu'une certaine dose de stress soit nécessaire pour optimiser le fonctionnement de l'individu, un stress trop intense ou prolongé peut surmener ses capacités d'adaptation et avoir des effets nocifs sur le plan physique, cognitif, comportemental et émotionnel. La prochaine section explore les liens qui existent entre le stress et la détresse des individus, ainsi que la relation entre ces deux facteurs, afin d'expliquer le contexte dans lequel la clientèle cible de cet essai a à vivre.

Le lien stress-détresse

Vers la fin des années 60, l'apparition des inventaires d'événements de vie positifs et négatifs (Holmes & Rahe, 1967) permettait désormais d'étudier le stress psychologique selon les événements de vie (macrostresseurs) vécus par les individus. Plus récemment, des inventaires incluant les tracas quotidiens (microstresseurs) ont fait leur apparition dans le monde de la recherche (Bobo, Gilchrist, Elmer, Snow, & Schinke, 1986; Dumont, Massé, Leclerc, & Potvin, 2006; Dumont, Tarabulsky, Gagnon, Tessier, & Provost, 1998; Kanner, Feldman, Weinberger, & Ford, 1987; Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont, & Halfon, 1997; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005). Bien que des corrélations positives existent entre les événements de vie (macrostresseurs) et les problèmes de santé mentale

et physique des individus, les dernières décennies ont permis de démontrer la nocivité des tracasseries quotidiennes (microstresseurs) sur le bien-être général. Ils sont d'ailleurs de meilleurs facteurs prédictifs du mal-être psychologique que les événements de vie (macrostresseurs) (Dumont, 2000; Plancherel et al., 1997). Parmi les principales sources de tracasseries identifiées chez des adolescents, notons les situations conflictuelles dans le cadre familial et scolaire, un ressenti de malaise personnel et relationnel, le rendement scolaire, l'avenir, l'anxiété et l'isolement émotionnel. Ils sont d'ailleurs de meilleurs facteurs prédictifs du mal-être psychologique que les événements de vie (macrostresseurs) (Dumont, 2000; Plancherel et al., 1997). Lorsque les situations sont perçues négativement par l'adolescent, elles peuvent générer de la détresse biopsychosociale se traduisant, entre autres, par de la dépression, de la somatisation, un sentiment de solitude, une perte de motivation (décrochage) et de l'anxiété de performance scolaire (Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009; Dumont & Potvin, 2006). Chez les adolescents, la dépression, une des formes de détresse liées au stress la plus documentée, est significativement corrélée au risque de décrochage scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001; Marcotte, Pronovost, & Bluteau, 2014). La dépression est d'ailleurs un des meilleurs prédicteurs du risque de décrochage chez les jeunes, avec la faible réussite scolaire (p. ex., échecs scolaires et consolidation d'années) et les relations détériorées avec les parents (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin et al., 2004; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013). Les adolescents dépressifs ont également tendance à adopter davantage de distorsions cognitives en lien avec la réussite (p. ex., je suis mieux d'échouer sans faire d'effort que de me forcer pour le même résultat) et le contrôle de soi (p. ex., je vais réussir sans effort, par magie) que les autres élèves

(Marcotte, 2009). En effet, les décrocheurs sont plus nombreux à se retrouver dans des situations économiques difficiles, à recevoir de l'assurance emploi, de l'aide sociale et ils occupent plus souvent des emplois instables et moins bien rémunérés que les diplômés (Stuit & Springer, 2010). Ils sont également plus à risque de développer des problèmes de santé mentale au cours de leur vie (Fergusson, Swain-Campbell, & Horwood, 2002). La prochaine section explore donc le phénomène de la dépression chez les adolescents. Cette dernière, rappelons-le, est associée au stress engendré par les tracas quotidiens (Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009). Dans le cadre d'une étude longitudinale, Fortin et ses collaborateurs (2013) ont d'ailleurs relevé plusieurs construits principaux prédisposant au décrochage scolaire : la relation parents-adolescent détériorée, la dépression et les difficultés familiales, le climat de classe négatif, les interactions négatives à l'école, la faible réussite scolaire, le faible statut socioéconomique et le genre (être un garçon). La prochaine section aborde donc la dépression chez les adolescents. Il est primordial de s'attarder à ce phénomène de société inquiétant puisque les affects dépressifs diminuent le rendement scolaire et augmentent ainsi le risque de décrochage (Birmaher et al., 2004; Fortin et al., 2013; Gagné & Marcotte, 2010; Marcotte et al., 2001, 2014) générant ainsi des coûts sociaux élevés.

La dépression

Les études démontrent que près de 5 % des adolescents d'âge secondaire se rapportent comme ayant été diagnostiqué dépressif par un professionnel de la santé (Institut de la statistique du Québec, 2012). Toutefois, les recherches sont de plus en plus nombreuses à

démontrer des divergences sexuelles en ce qui concerne le stress et la détresse psychologique vécus à l'adolescence. Les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs que les garçons, et ce, dès leur deuxième secondaire (Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011). Cela s'explique en partie par la double demande adaptative génératrice de stress normatif réalisée par ces dernières durant cette période, soit le développement pubertaire et le passage primaire-secondaire (Plusquellec et al., 2015). Les adolescentes semblent également davantage préoccupées par les pressions sociales relatives au culte du corps (Marcotte et al., 2014). Elles semblent également favoriser l'utilisation d'un langage intérieur pessimiste (rumination) qui est un risque significatif dans la présence et la persistance de la dépression (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, 2008). Les adolescentes présentent également une estime de soi plus faible que les adolescents durant cette période de vie (Chen & Dornbusch, 1998; Tomori, Zalar, & Plesnicar, 2000), elles ont moins confiance en leurs compétences académiques et elles adoptent davantage des modèles interactionnels de dépendance (Marcotte 2009; Marcotte, Lévesque, & Fortin, 2006). Les adolescents, quant à eux, rapportent moins de stress que les adolescentes (fréquence, intensité et sévérité), sont moins dépressifs, ont une meilleure estime d'eux-mêmes. Cependant, le taux de suicide est plus élevé chez ces derniers en raison de passage à l'acte avec des moyens plus violents (Légaré, Gagné, & St-Laurent, 2013).

En résumé, les résultats des études tendent donc à supporter le lien stress-détresse constaté à l'adolescence de même que la valeur prédictive de l'anxiété sur la dépression, les difficultés relationnelles avec les pairs (Katon et al., 2010) et la motivation scolaire

(Gagné et al., 2011). Des divergences sexuelles sont également observables dans l'expérience psychologique du stress et de la détresse psychologique (anxiété et dépression) vécue durant la période adolescente. La majorité des recherches récentes abondent dans le même sens en indiquant que l'impact potentiellement négatif du stress sur le bien-être des individus différerait en fonction des ressources positives externes, comme le soutien familial et le réseau social et professionnel, ainsi qu'internes comme l'estime de soi, l'autocontrôle et les stratégies adaptatives positives (coping) de ceux-ci (Dumont et al., 2003). Ainsi, si la relation entre le stress et la détresse est tout de même bien documentée, son impact vis-à-vis du rendement scolaire demeure relativement peu étudié. Les résultantes d'un stress intense, qu'il soit ponctuel ou chronique, comme l'anxiété de performance scolaire, les problèmes de mémoire, l'incapacité à résoudre des problèmes ou une baisse de motivation, peuvent également détériorer les processus cognitifs de façon à nuire au rendement scolaire (Marin et al., 2011). La prochaine section approfondit le lien entre le stress et les difficultés scolaires pouvant mener au décrochage; deux variables pertinentes pour bien comprendre la clientèle en adaptation scolaire dont fait état cet essai.

Le lien stress-décrochage scolaire

Le processus d'apprentissage se construit autour des aptitudes cognitives, motivationnelles et affectives de l'élève (Chouinard, 2001). La recherche démontre l'impact du stress intense sur les capacités cognitives des élèves (p. ex., difficultés à se concentrer, à s'exprimer, à organiser ses pensées de façon cohérente ou à mémoriser) ainsi que l'existence d'une corrélation positive entre le stress et les plaintes somatiques, les

symptômes anxieux de dépression, le retrait social et les comportements d'agressivité et de délinquance (Reynolds, O'Koon, Papademetriou, Szczygiel, & Grant, 2001; Torsheim & Wold, 2001). Ainsi, la perception de soi et l'anticipation de succès de l'élève contribuent, positivement ou négativement, à son engagement face aux tâches académiques (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Les élèves présentant des difficultés importantes d'apprentissage ont une faible perception du contrôle sur les matières scolaires et leur réussite, générant un sentiment d'incompétence en milieu scolaire (Chouinard, Plouffe, & Roy, 2004). Ils jugent l'environnement scolaire comme étant peu gratifiant, hostile et anxiogène, et ce, particulièrement pour les élèves présentant des difficultés comportementales (Jackson, Frick, & Dravage-Bush, 2000). Il n'est donc pas étonnant que la simple anticipation d'une situation jugée déplaisante, un examen par exemple, puisse entraîner un sentiment d'inquiétude, de tension ou d'échec anticipé, et ce, avant même que le sujet ne l'affronte réellement. Les élèves à risque de décrochage scolaire sont donc principalement identifiés à partir des problèmes de comportement, des difficultés d'apprentissage, de la provenance d'un milieu socioéconomique précaire et des difficultés interactionnelles dans les différents milieux de vie (Battin-Pearson et al., 2000; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger, 1995). Les problèmes comportementaux ont des répercussions sur les apprentissages de l'élève, donc sur sa réussite et son intégration sociale (Desbiens, 2000; Sutherland, Singh, Conroy, & Stichter, 2004). L'expérience générale de l'élève vis-à-vis son cursus scolaire peut également être un facteur contribuant à l'augmentation du risque de décrochage. La relation et les interactions avec son enseignant, généralement négatives lorsqu'il éprouve

des difficultés scolaires et sociales, ainsi que le climat de la classe ont tous des effets sur le niveau d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et sociales (Fortin et al., 2013; Hallinan, 2008; Shaunessy & McHatton, 2009).

Le décrochage scolaire est donc un phénomène multidimensionnel (Fortin et al., 2013) découlant d'un long processus d'accumulation de frustrations engendrées principalement par les échecs scolaires et les difficultés interactionnelles de l'élève avec les pairs et les adultes (parents et enseignants) (Fortin et al., 2004). Les adolescents doivent traiter avec ces sources de stress au quotidien en milieu scolaire et les plus vulnérables d'entre eux voient leurs risques de décrochage augmenter (Pica, Plante, & Traoré, 2014). De plus, les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité seraient également plus à risque de décrochage scolaire (Pica et al., 2014). Ce phénomène génère des coûts sociaux importants pour la société québécoise (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec & Ménard, 2009).

La recherche a démontré que les distorsions cognitives liées à des symptômes de dépression, à une faible estime de soi et à l'anxiété de performance accentuent le schéma d'incompétence intériorisé par les élèves présentant des difficultés scolaires (Vaillancourt, Bouffard, & Langlois-Mayer, 2014). Selon Bandura (1997), les croyances personnelles quant au sentiment d'efficacité contribuent au développement scolaire pour deux raisons, soit à réguler les apprentissages et à maîtriser différentes matières chez l'élève ainsi qu'à motiver et à promouvoir l'apprentissage des élèves chez l'enseignant. Un sentiment élevé

de compétence facilite donc les processus cognitifs et l'accomplissement scolaire (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang, 1997). Scheier, Botvin, Griffin et Diaz (2000) mentionnent, en surcroît, qu'un faible niveau de compétence sociale entraîne des habitudes de consommation hâtives d'alcool chez les jeunes et une dégradation du niveau d'estime de soi. Les conduites antisociales deviennent alors un prédicteur efficace du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; French & Conrad, 2001). Les élèves présentant un trouble du comportement ont un sentiment d'autoefficacité moins élevé que ceux sans trouble comportemental. Cela signifie qu'ils se sentent moins aptes à prendre des décisions pour atteindre leurs objectifs. Ils ont également tendance à privilégier des activités non structurées, ce qui est souvent lié à des niveaux élevés de comportements antisociaux (Mahoney & Stattin, 2000; Osgood, Wilson, O'Malley, Bacman, & Johnston, 1996).

En résumé, les travaux scientifiques tendent à démontrer que le phénomène du décrochage est davantage multicausal et résulte d'un amalgame complexe de facteurs individuels, familiaux, socioéconomiques, culturels et institutionnels (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin et al., 2013; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008; Perron & Veillette, 2012) générant potentiellement un état de stress chez le jeune. Les sources de stress que les adolescents doivent affronter au quotidien sont nombreuses, ont un impact sur leur rendement cognitif et peuvent augmenter le risque de décrochage scolaire chez ceux-ci. Alors que l'anxiété de performance touche près de la moitié des élèves de quatrième et cinquième secondaire, qu'en est-il pour les élèves présentant un parcours

scolaire difficile tel que des échecs à répétition et un sentiment d'aliénation scolaire (Dumont, Leclerc, & McKinnon, 2009; Margalit & Efrati, 1996)? La prochaine section dresse un bref portrait des élèves du secondaire poursuivant un parcours d'adaptation scolaire afin de mieux comprendre leurs enjeux personnels et sociaux puisqu'ils sont à la base de l'échantillon de cet essai.

Le profil des élèves en classe d'adaptation scolaire

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec encourage l'accès à l'éducation et à la réussite pour tous les élèves. La politique de l'adaptation scolaire, adoptée en 2000, vise à soutenir l'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. L'école a donc le devoir d'offrir les adaptations nécessaires aux élèves afin qu'ils puissent profiter de conditions propices aux apprentissages tout en répondant aux besoins et aux capacités individualisés de l'élève (MELS, 2007). Les élèves en difficulté sont donc divisés en deux grandes catégories distinctes : les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) et les élèves à risque (ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles de mener à des difficultés d'apprentissage ou de comportement). Au fil des dernières années, les critères de validation se sont raffinés pour aboutir aux critères actuels. Pour être reconnus comme élèves EHDA, ceux-ci doivent présenter des diagnostics précis reconnus par le MELS pour obtenir une cote selon le type de handicap de l'élève (MELS, 2007). Selon l'étude de cohorte de Rousseau, Tétreault et Vézina (2008) comprenant 12 000 élèves, la moitié des

élèves classés EHDAА ont des retards scolaires dès leur entrée au niveau secondaire et au total, moins du tiers obtiendront un diplôme avant l'âge de 20 ans, ce qui n'est pas sans conséquence au niveau de leur insertion sociale et professionnelle. Les élèves ne pouvant se voir octroyer de cote se retrouvent dans la catégorie des élèves à risque définis comme ceux présentant des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des difficultés émotionnelles et comportementales, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (MELS, 2006). Pour la majorité de ces élèves en difficulté d'apprentissage, le parcours scolaire est ardu, ils se sentent incompris par leurs enseignants (Espinosa, 2013; Rousseau, 2005) et ils obtiennent un faible taux de diplomation (environ 6 %) (MELS, 2006).

Lorsque les adaptations au programme ne suffisent plus pour leur permettre de s'épanouir dans un parcours régulier, les classes d'adaptation scolaire deviennent donc une option pour ces élèves en grave difficulté d'apprentissage ou de comportement. Les classes d'élèves visant la qualification et l'insertion sociale et professionnelle sont donc essentiellement composées d'élèves présentant des difficultés variées (p. ex., en difficulté d'apprentissage grave, d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, d'élèves en troubles de comportement, d'élèves présentant un handicap physique, et enfin élèves EHDAА) (MELS, 2012b). Ceci entraîne nécessairement un regroupement très hétérogène au sein des classes d'adaptation scolaire. Les élèves constituant ces regroupements présentent une étendue très variée de difficultés, autant au niveau des retards d'apprentissage et des difficultés cognitives (Barnett, Clarizio, & Payette, 1996;

Pelgrims, 2006, 2009) que sur le plan des origines socioculturelles et des milieux socioéconomiques, essentiellement défavorisés (Borowsky & Resnick, 1998; Tessier & Schmidt, 2007). Ces divergences de profil font en sorte que la motivation à apprendre ainsi que le niveau de connaissances chez ces élèves peuvent être également variables à l'intérieur d'une même classe.

Suite à ce constat, le MELS développait en 2008 un parcours de formation axé sur l'emploi permettant aux jeunes en grande difficulté d'apprentissage, et pour qui l'école représente un défi de taille, de développer une formation qualifiante favorisant l'insertion socioprofessionnelle. Sa structure sous-tend une alternance travail-études menant directement au marché du travail. Deux possibilités s'offrent alors aux élèves selon leur parcours : la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS) ou la formation préparatoire au travail (FPT). Ainsi, les élèves d'âge secondaire n'ayant pas réussi leur 1^{er} cycle d'enseignement secondaire auront accès au cheminement de FMSS. Pour les élèves n'ayant pas complété leurs apprentissages de l'enseignement primaire, c'est le parcours de FPT qui s'offre à eux. Bien que favorable pour plusieurs élèves en grande difficulté, le cheminement particulier n'est toutefois pas sans risque et doit faire l'objet d'une analyse préalable de la part des différents intervenants scolaires. L'élève peut être admis à la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS) s'il a atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières de base, français et mathématiques, même s'il n'a pas obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces matières (MELS, 2012b). Or, le décrochage scolaire

est une problématique touchant davantage les élèves en cheminement particulier que ceux du régulier (Janosz & Deniger, 2001). Par le fait même, leur taux de diplomation est cinq fois plus bas que celui des élèves inscrits dans un parcours régulier (MELS, 2006). Bien que ce type de classe aspire à mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté (p. ex., faible ratio enseignant-élèves, adaptation du programme en faveur de l'apprentissage des matières de base, flexibilité dans les interventions, plus de temps accordé pour les tâches pédagogiques afin de favoriser la compréhension et une relation enseignant-élève entretenue par la stabilité année après année), les retards d'apprentissage ont tendance à s'accroître au fil des ans dans ces classes. Ce phénomène semble être en lien avec le rythme ralenti d'enseignement dans ce type de classe afin de répondre aux besoins hétérogènes du groupe, ralentissant ainsi la progression des apprentissages de certains élèves (Pelgrims, 2006; Savoy, 2007).

De plus, nombre d'études ont démontré que la relation entre l'enseignant et les élèves a un impact important au niveau des apprentissages et de la motivation à apprendre des élèves (Brophy, 1986; Janosz & Deniger, 2001; Marzano, 1992; Richardson, 2001; Stronge, 2007). Lorsque la relation n'est pas perçue favorablement par l'élève, ce dernier peut réagir par des stratégies d'évitement des tâches scolaires appréhendées comme menaçantes pour son statut et son bien-être (Pelgrims, 2006) et par l'adoption de comportements agressifs, perturbateurs ou passifs (Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008). Il est aussi primordial que les intervenants travaillant auprès de cette clientèle favorisent le sentiment de compétence et soient à l'écoute des idées de ces élèves pour

qu'ils s'engagent et démontrent de l'intérêt face aux apprentissages (Cartier, Butler, & Janosz, 2006; Pelgrims, 2006; Rousseau et al., 2008). Cela est d'autant plus important que les élèves dans ce type de classe ont souvent encodé un schème d'expériences d'échecs ayant exacerbé leur anxiété et leur peur de ne pas réussir (Sena, Lowe, & Lee, 2007), ce qui en soit peut contribuer à l'augmentation du niveau de stress à l'école. Toutefois, la peur de l'échec, aussi élevée soit-elle, ne conduit pas systématiquement les élèves à l'évitement des tâches. Un travail d'autorégulation de l'état émotionnel (Kuhl, 2000) et de développement de différentes stratégies d'adaptation (Boekaerts, 2002) devient alors une voie intéressante à explorer pour s'assurer que ces élèves développent des stratégies productives et augmentent leur sentiment de contrôle sur les situations qu'ils perçoivent comme anxiogènes, telles que les évaluations aux examens (Corno, 2001; Kuhl, 2000; Rozendaal, Minnaert, & Boekaerts, 2005).

Les élèves en classe d'adaptation scolaire présentent donc des réalités très diversifiées et réfèrent à des caractéristiques les prédisposant à manifester différents problèmes d'adaptation (Schmidt et al., 2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage présentent une probabilité élevée de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004). Par le fait même, leur taux de diplomation est significativement plus bas que celui des élèves inscrits dans un parcours régulier (MEES, 2014). La mise en place d'interventions favorisant une meilleure gestion du stress semble une voie à explorer pour pallier aux difficultés fonctionnelles présentes chez plusieurs de ses élèves. Le développement d'habiletés permettant de réagir adéquatement aux différents stressseurs devient donc un enjeu important pour améliorer

leur capacité d'adaptation et leur sentiment de satisfaction dans leur vie (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, & Trianes, 2013). L'importance d'une meilleure gestion du stress est également appuyée par la littérature puisqu'elle est en lien avec une diminution des troubles intériorisés, une augmentation des résultats scolaires, de l'estime de soi et du niveau d'autonomie (Dumont & Leclerc, 2007). La relation élève-enseignant contribue aussi directement au niveau de l'engagement de l'élève face au milieu scolaire (Fortin et al., 2013; Harris, 2011) et leur réussite académique (Shaunessy & McHatton, 2009). Si l'élève a une perception négative de sa relation avec son enseignant, cela peut diminuer son rendement et augmenter son niveau d'anxiété en milieu scolaire (Bernstein-Yamashiro, 2004; Liu, 2012). Une bonne relation socioaffective entre l'enseignant et l'élève devient donc un facteur de protection auprès des élèves à risque de décrochage scolaire, d'autant plus qu'il est démontré dans la littérature que ces élèves ayant une trajectoire instable dans leur parcours scolaire (p. ex., classe d'adaptation scolaire) sont plus à risque de décrochage (Janosz et al., 2008).

La littérature des dernières années fait état de quelques programmes de prévention visant à accroître les comportements prosociaux et à développer des stratégies de résolution de problèmes dont le but est de réduire la prévalence du retrait social, des comportements d'agressivité et des problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes. Bien que l'efficacité à long terme des programmes de prévention serait plutôt limitée (Desbiens, 2000; Dumont, Hébert, & Lavoie, 1999; Massé, 1999; Vitaro & Gagnon, 2000), il n'en demeure pas moins qu'ils permettent une augmentation des connaissances et du répertoire

d'habiletés sociales des jeunes. Le développement d'habiletés comportementales, cognitives et émotives en matière de gestion du stress favorise donc une meilleure adaptation face aux agents stressseurs (Gervais, Bouchard, & Gagnier, 2006; Turgeon & Parent, 2012).

Devant l'influence potentiellement négative du stress sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents, il importe de fournir aux intervenants œuvrant auprès de ceux-ci des outils concrets et faciles d'application visant le développement des habiletés sociales, émotionnelles et sociocognitives à la base de la compétence sociale des individus (Bowen, Desbiens, Martin, & Hamel, 2001). La prochaine section abordera quelques modèles d'intervention en gestion du stress. Ils seront abordés d'un point de vue historique dans l'évolution des fondements afin de présenter quels ont été les fondements du programme *Funambule*. Puis, l'efficacité des interventions cognitivo-comportementales concernant la gestion du stress et des comorbidités associées auprès de la clientèle anxieuse des enfants et des adolescents sera présentée (Bouvard, 2012; Cartwright-Hatton, Roberts, Chitsabesan, Forthergill, & Harrington, 2004; Fontaine, O'Connor, & Lavoie, 2012; Gosselin, Langlois, & Racicot, 2012; Kendall, 2012; Turgeon, Mayer-Brien, & Brousseau, 2012).

Des modèles d'intervention en gestion du stress

Depuis les années 50, l'évolution de l'approche cognitivo-comportementale a permis de voir naître trois vagues distinctes de visions théoriques autour de cette approche

(Hayes, 2004). La première vague s'est construite autour d'une conception strictement comportementale visant la modification du comportement. Puis vint la seconde vague avec la thérapie cognitive, bâtie autour de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1969; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). L'objectif du traitement consiste à amener le client à prendre conscience de ses pensées automatiques pour tenter de modifier ses structures cognitives de base par la restructuration cognitive (Beck, 1995). Ainsi, l'individu module ses comportements au fil de ses interactions avec l'environnement en fonction de ses valeurs et de ses attentes. L'interaction fluide et continue entre les variables personnelles et les variables situationnelles influence donc les comportements adoptés par l'individu. Les approches de première et deuxième vague visent donc principalement le contrôle, la diminution ou la gestion des comportements problématiques par des techniques de relaxation et de désensibilisation systématique (Hayes, 2004). Certaines recherches démontrent que les programmes d'intervention construits autour de ce type d'approche ayant le plus de succès incluent habituellement les principaux thèmes suivants : information sur l'anxiété, l'autorégulation, l'entraînement à la relaxation, la restructuration cognitive, le développement d'habiletés de résolution de problèmes, la prévention de certaines réponses d'évitement et l'exposition graduelle à la source d'anxiété en plus d'une participation active des parents et des intervenants scolaires (Cartwright-Hatton et al., 2004; Friedberg, McClure, & Garcia, 2009; Massé, 2014; Shirk, Jungbluth, & Karver, 2012).

La troisième vague, quant à elle, correspond à une vision plus contextuelle des difficultés d'adaptation de l'individu et se concentre davantage sur l'aspect émotionnel (Arteau, 2014). Ainsi, la cause des troubles de santé mentale se retrouve dans les transactions entre l'individu et son environnement (Jacobson, 1997). Les principales approches contextuelles de cette vague sont donc la thérapie dialectique de Linehan (1993), la thérapie d'acceptation et d'engagement (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), la thérapie analytique fonctionnelle (Kolhenberg & Tsai, 1991) et d'autres approches plus cognitives comme la thérapie métacognitive (Wells, 2000) et la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (Kabat-Zinn, 2003). Cette nouvelle approche théorique cherche à amener le client à prendre une distance face au contenu de ses pensées et à s'auto-observer pour conscientiser le processus même de la pensée (Segal, Williams, & Teasdale, 2006). Une méta-analyse récente (Khoury et al., 2013) démontre l'efficacité de l'entraînement à la pleine conscience pour le traitement de l'anxiété, la dépression et le stress. Abondant dans le même sens, une étude de Troy, Shalleross, Davis et Mauss (2013) a démontré qu'un groupe d'individus vivant de l'anxiété et du stress possèdent, suite à une thérapie de pleine conscience, des facultés supérieures de réévaluation cognitive, c'est-à-dire la capacité de réinterpréter leurs émotions de façon détachée.

L'efficacité de la thérapie cognitivo-comportementale (TCC) de deuxième vague est depuis longtemps reconnue dans le traitement des troubles anxieux, de la dépression et des troubles de comportement chez les jeunes d'âge scolaire (Kendall, 2012). Ce type de traitement jouit d'une certaine popularité sur le plan clinique puisqu'il est facile à adapter

et à implanter auprès de diverses populations (enfants et adolescents), de format de traitement (individuel ou en groupe) ou de lieu (bureau privé, école, communauté, etc.) (Albano & Kendall, 2002). La TCC de deuxième vague, sur laquelle repose le programme *Funambule*, vise la restauration d'un contrôle adaptatif et d'un sentiment d'efficacité personnelle sur les symptômes physiologiques, cognitifs et comportementaux associés au stress.

Les stratégies de gestion du stress telles que les techniques de respiration et la relaxation musculaire ont pour objectif principal de diminuer les réactions physiologiques du stress en favorisant la relaxation (Manzoni, Pagnini, Castelnovo, & Molinari, 2008). La restructuration cognitive et la confrontation des pensées anxieuses pour arriver à des autoverbalisations plus aidantes permettent à l'individu d'apprendre à modifier son discours intérieur afin de s'accepter et de s'engager dans des changements (Dionne, Blais, Boisvert, Beaudry, & Cousineau, 2010; Vernberg & Johnston, 2001). Les stratégies par exposition ont pour but d'amener le jeune à confronter graduellement ses apprentissages et ses compétences à des situations de stress contrôlées (Meichenbaum & Deffenbacher, 1988). Cependant, l'efficacité du traitement pourrait varier selon le niveau de développement cognitif atteint (Holmbeck, Devine, Wasserman, Schellinger, & Tuminello, 2012). Ainsi, certains concepts peuvent être moins accessibles aux adolescents alors que d'autres peuvent être plus facilement compris.

Les études ont démontré que parmi les facteurs favorisant l'efficacité d'un programme d'intervention cognitivo-comportemental de deuxième ou de troisième génération, les séances de groupe sont plus profitables que les interventions individuelles (Friedberg et al., 2009; Lochman, Powell, Whidby, & Fitzgerald, 2012). La prochaine section aborde les avantages de l'intervention de groupe auprès des adolescents tel qu'il a été expérimenté dans cette présente étude.

La thérapie de groupe avec les adolescents

La littérature démontre que la thérapie de groupe est un mode d'intervention approprié et une voie à suivre avec les adolescents (Friedberg et al., 2009; Lochman et al., 2012). Tout d'abord, ils acceptent plus facilement les commentaires de leurs pairs que ceux des adultes. Les interventions de groupe offrent également un climat interactionnel avec les pairs dans un contexte informel et démontrent l'importance des relations. Cela permet au thérapeute de recueillir de l'information concernant les compétences et les interactions sociales des jeunes (Chaffin, Bonner, Worley, & Lawson, 1996). Durant l'adolescence, les normes d'un groupe peuvent avoir une influence puissante sur la socialisation. Parallèlement à cela, les participants d'un groupe de soutien peuvent bénéficier indirectement du travail et des progrès faits par les pairs en les observant ou par le partage avec ceux-ci. De plus, la participation à un groupe de soutien réduit l'isolement et le sentiment de marginalité d'une jeune personne en s'engageant avec d'autres qui ont vécu des expériences similaires (Chaffin et al., 1996; Gagliano, 1987; Grayston & DeLuca, 1995; Kymissis, 1993; MacLennan, 1991; Schamess, 1993). Le travail de groupe permet

d'obtenir la participation immédiate des jeunes et réduit la résistance initiale qui peut caractériser la thérapie individuelle avec les adolescents (Glodich & Allen, 1998). En outre, les relations entre pairs sont considérées comme centrales pour aider les adolescents dans le processus de séparation-individuation, nécessaire au développement identitaire. Toutefois, la présence du groupe peut également exacerber les comportements déviants de certains jeunes s'ils présentent initialement des difficultés comportementales (Dishion, McCord, & Poulin, 1999).

La recherche sur l'efficacité de programme d'intervention en milieu scolaire indique des avantages certains à cette approche. En effet, la méta-analyse de Durlak, Weissberg et Pachan (2010) a permis de démontrer que les programmes d'intervention séquencés, interactifs, ciblés et explicites obtiennent des résultats le plus souvent supérieurs aux autres types de programmes d'intervention en milieu scolaire. De plus, cet effet a été reconfirmé lors d'une méta-analyse subséquente de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011). Ce type de programme, disent-ils, se doit de guider les élèves à travers une série séquentielle d'activités de participation axées sur le développement de compétences spécifiques (Durlak et al., 2010), ce qui est le cas de *Funambule*. En effet, selon Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon (2015), le programme *Funambule* amène l'adolescent à identifier les effets physiques, cognitifs, comportementaux et émotionnels de son stress, à comprendre sa vision des situations stressantes et à les concevoir plus réalistement et positivement, à gérer plus efficacement son anxiété de performance, à appliquer des correctifs concrets à certaines distorsions cognitives créant du stress, à se

relaxer à l'aide de techniques éprouvées, etc. Ces apprentissages progressifs sont amenés en quatre volets présentant différentes prises de conscience et exercices sur la perception du stress, le corps, les pensées ainsi que les stratégies adaptatives (Dumont et al., 2015).

Il est également intéressant de noter que dans leur méta-analyse, Fisak, Richard et Mann (2011) ont découvert que les programmes de prévention en groupe visant l'anxiété sont plus performants que ceux visant les autres types de troubles (dépression, toxicomanie et troubles de l'alimentation). Ces résultats s'expliquent par la normativité de l'expérience d'un programme de prévention de l'anxiété, versus les autres types de troubles. En effet, les adolescents bénéficient des techniques de prévention de l'anxiété, peu importe leur niveau de risque aux troubles anxieux (Fisak et al., 2011). Ils dénotent également que le type de programme de prévention (universel ou ciblé), de même que le type de clientèle (adolescents anxieux ou adolescents de la population générale), ne sont pas des facteurs influençant la taille de l'effet sur les participants. Ces données indiquent à priori que le programme *Funambule* pourrait être autant efficace, que la clientèle vive de l'anxiété de performance ou non.

Durlak et al. (2011) indiquent dans leur méta-analyse que la formation de l'animateur n'a pas d'incidence sur l'efficacité des programmes d'intervention. Cela démontrerait que le personnel de l'école pourrait procéder à l'animation du programme *Funambule* même si ceux-ci n'ont pas de formation spécifique ou connexe en santé mentale. Par contre, comme le signalent Merrell et Gueldner (2010) ainsi que Hoffman (2009), il est essentiel de

respecter certaines conditions de mise en œuvre afin d'assurer le succès de tout programme d'intervention auprès des jeunes. En effet, il faut créer un environnement favorisant les interactions positives, s'assurer de l'implication de tous les intervenants du milieu afin de favoriser le maintien des acquis intercontextes ainsi que clarifier le rôle et l'implication de l'élève et de ses pairs. De plus, le respect de l'intégrité du programme d'intervention est également essentiel à l'obtention de résultats positifs.

Le rôle significatif que l'animateur développe avec les participants constitue toutefois un élément central dans l'augmentation des résultats positifs pour les adolescents au sein du groupe (Eder & Whiston, 2006). La recherche indique des améliorations sur le plan de l'anxiété, de la peur, de la dépression, de l'estime de soi et du sentiment de compétence chez les jeunes après avoir assisté à des interventions de groupe (Dufour & Chamberland, 2004; Hayward et al., 2000; Stevenson, 1999), que celles-ci soient prodiguées par des thérapeutes ou des animateurs sans formation psychologique. Pour l'expérimentation exposée dans cet essai, l'administration d'un programme de gestion du stress (*Funambule*) a été réalisée en groupe au sein d'une classe d'adaptation scolaire principalement composée d'élèves en difficulté importante d'apprentissage. Avant de détailler cette expérimentation, la prochaine section fera un bref survol de quelques-uns des programmes de prévention en matière de gestion du stress, en français au Québec, et destinés aux enfants ou aux adolescents.

En résumé, l'approche de la TCC a su démontrer sa primauté au cours de la dernière décennie en ce qui concerne la gestion du stress et de l'anxiété (James, Soler, & Weatherall, 2005). Pour les adolescents, l'utilisation de cette approche dans un contexte de groupe s'est avérée optimale pour favoriser le développement de connaissances et de stratégies adaptatives en matière de gestion du stress et de l'anxiété (Friedberg et al., 2009; Lochman et al., 2012) ainsi que pour réduire les symptômes dépressifs de ceux-ci (Klein, Jacobs, & Reinecke, 2007; Venning, Kettler, Elliott, & Wilson, 2009). Même si l'efficacité de la TCC en thérapie de groupe reste à démontrer de façon plus rigoureuse (Turgeon & Gosselin, 2015), les résultats préliminaires sont suffisamment encourageants pour que plusieurs programmes de prévention de ce type voient le jour (Kendall, 2012; Kendall & Suveg, 2006).

Les programmes de gestion du stress

Il existe plusieurs programmes universels d'apprentissage d'attitudes et de comportements aidant la gestion de stress face à diverses situations, dont certains sont disponibles en français. Voici un bref portrait de certains de ces programmes destinés aux enfants et aux adolescents, plusieurs d'entre eux ayant été répertoriés par Dumont et al. (2015).

La Croix-Rouge canadienne, qui a pour mission principale d'améliorer l'existence des personnes vulnérables, a conçu des programmes de prévention qui sont principalement destinés à former les jeunes et leurs parents à réagir en présence de macrostresseurs

(événements de vie imprévisibles). Le programme *Prévoir l'imprévisible* (Ça peut arriver, soyons prêt; Devant l'imprévu, soyons prêt; Pour être en sécurité, soyons prêt) (Croix-Rouge canadienne, 2011) a été conçu pour les adolescents de 7 à 13 ans. Il est divisé en trois grands modules s'articulant autour de 25 activités diverses, d'une durée allant de 15 à 60 minutes, ayant pour but d'outiller les jeunes, les éducateurs et les parents face à des situations de vie inattendues. Falkiner (2003) a démontré, à l'aide d'une analyse d'impact, une évolution des connaissances et des comportements de prévention chez les participants et leur famille. Plus récemment, un programme complémentaire de trois rencontres destiné aux jeunes de 5 à 16 ans, *Vaincre la peur : Aider les jeunes à faire face au terrorisme et aux événements tragiques* (Croix-Rouge canadienne, 2013), a été créé afin de préparer les participants adéquatement à faire face aux conséquences d'un acte terroriste ou d'un événement tragique. L'efficacité de ce dernier ne semble pas avoir été évaluée spécifiquement.

Parmi les programmes de renforcement de la résilience émotionnelle, il est impossible de passer sous silence le programme de prévention universelle *FRIENDS* (Grandir entre amis; Des amis pour la vie; Entr'amis) de Barrett (1998), qui a également été traduit en français. Il comporte trois volets qui s'adressent aux enfants âgés de 4 à 16 ans et s'articule autour de dix rencontres d'environ une heure pour les enfants. Un volet supplémentaire s'adressant aux parents comporte le même nombre de rencontres. Les différentes activités proposées au programme visent à augmenter les stratégies cognitivo-comportementales du participant afin de diminuer sa détresse émotionnelle et ses inquiétudes. Elles visent

également à aider les jeunes à mieux gérer leur stress afin de faire face à différentes situations du quotidien selon leur âge, et le volet complémentaire permet aux parents d'acquérir des habiletés pour soutenir leurs enfants dans cette démarche (Turgeon & Gosselin, 2015). L'efficacité de ce programme a été démontrée dans la diminution de l'anxiété, la diminution de l'inhibition et des affects dépressifs et pour l'augmentation des compétences socioémotionnelles chez les participants (Barrett, Farrell, Ollendick, & Dadds, 2006).

Le programme *Les Trucs de Dominique* (Gervais et al., 2006) est d'une durée de dix semaines et s'adresse aux enfants de 9 à 12 ans. Ce programme, conçu au Québec, vise l'apprentissage d'habiletés de gestion du stress et d'autorégulation (comportemental, émotionnel et physique) face à des situations auxquelles les capacités des participants sont mises à l'épreuve. Ce programme s'articule autour de livres mettant en scène Dominique, un personnage à travers duquel l'enfant apprend à gérer différentes situations de vie (maison, école, avec les pairs, etc.). Les apprentissages sont effectués lors d'activités réalisées en ateliers et à la maison à l'aide d'un cahier d'exercices. Une composante parentale de trois rencontres est prévue au programme afin de leur enseigner les principes de la gestion du stress chez leur enfant. L'efficacité de ce programme a été démontrée dans une étude à devis expérimental (Turgeon & Gendreau, 2007) qui a prouvé que les participants utilisent davantage les stratégies de résolution de problèmes, se sentent plus en contrôle face aux situations anxiogènes et présentent moins d'indices cliniques d'anxiété.

Le programme *Détresse et Progresse* (Lupien et al., 2013) est un programme créé initialement pour les élèves passant du primaire au secondaire par le Centre d'Études sur le Stress Humain (CESH; Plusquellec et al., 2015). Ce programme comporte cinq ateliers d'une cinquantaine de minutes. Chacun de ces ateliers présente un thème relié au stress, ses effets et la meilleure gestion de celui-ci, en utilisant les discussions interactives et les jeux de rôles comme principaux outils pédagogiques. Plusieurs études ont récemment validé le programme (Lupien et al., 2013; Plusquellec et al., 2015) et elles ont démontré une diminution de la symptomatologie dépressive ainsi qu'une amélioration des performances cognitives et de l'estime de soi chez les participants. Toutefois, seules les personnes ayant suivi la formation donnée par le CESH peuvent animer le programme.

Le programme *Apprendre à faire face : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents* (Pronovost, Dumont, & Leclerc, 2008), composé de 10 rencontres de près de 60 minutes, est conçu pour les adolescents de 12 à 18 ans. L'objectif de celui-ci est d'élargir le répertoire des stratégies adaptatives des participants afin de favoriser le style de coping productif (p. ex., la pensée positive et l'optimisme) alternativement aux stratégies non productives, par l'utilisation de divers moyens pédagogiques. Une étude quasi expérimentale menée auprès d'un petit échantillon d'adolescents a démontré que le programme est significativement efficace pour diminuer l'utilisation des stratégies non productives de coping par les adolescents faisant partie du groupe expérimental (Pronovost et al., 2008).

Bien que ces programmes aient une volonté commune d'outiller les jeunes sur la gestion du stress et l'anxiété, ils sont peu nombreux et ne ciblent majoritairement que des situations spécifiques de la réalité quotidienne. De même, ils n'abordent qu'un type de gestion du stress, au contraire du programme *Funambule*.

Le programme *Funambule* s'appuie sur les fondements théoriques empiriques de la TCC. Conçu pour les adolescents de 12 à 18 ans, le programme est composé de huit rencontres de 60 à 75 minutes, couvrant quatre volets (perception du stress, travail sur le corps, travail sur les pensées et travail sur les stratégies adaptatives), visant l'amélioration de la gestion du stress des adolescents par des interventions multimodales et concrètes. Ce programme vise donc le développement d'une meilleure compréhension du stress et de ses effets sur le corps et les pensées afin d'ultimement développer des stratégies adaptatives constructives pour faire face aux situations de vie du quotidien (Dumont et al., 2015). Le programme a fait l'objet d'un devis de recherche quasi expérimental auprès de 138 élèves âgés de 14 à 19 ans, avec groupe de contrôle, provenant de différentes villes du Québec. L'analyse pré-test/post-test a démontré l'impact positif de l'application du programme *Funambule* sur l'amélioration de la gestion du stress des participants en ce qui concerne les volets abordant la perception du stress, le travail sur le corps et le travail sur les pensées. Le volet de travail sur les stratégies adaptatives a démontré une amélioration près du seuil de signification et les participants au programme ont davantage utilisé leurs apprentissages dans ce volet que les participants du groupe témoin. Les résultats mettent également en lumière une réduction significative du niveau d'anxiété de performance chez les

participants et une amélioration de la capacité à résoudre des problèmes (Dumont et al., 2015). L'originalité de ce programme réside donc dans sa volonté de répondre aux besoins des adolescents en matière de gestion du stress tout en abordant l'anxiété de performance en milieu scolaire.

En résumé, il existe peu de programmes de prévention universelle d'apprentissage de stratégies adaptatives en réaction au stress. Ceux existant ciblent souvent des problématiques spécifiques, ne se concentrent que sur quelques techniques d'adaptation au stress et nécessitent même parfois une formation spécifique pour pouvoir être prodigués. Le programme *Funambule* propose plusieurs objectifs d'apprentissage en matière de gestion du stress et il est facilement applicable dans différents milieux où évoluent les adolescents (p. ex., école). Il est d'autant plus pertinent que la recherche a démontré son efficacité à améliorer la gestion du stress chez les adolescents (Dumont et al., 2015).

Comme il l'a été démontré dans les sections antécédentes, le stress élevé et chronique peut avoir un impact au niveau de la détresse chez les adolescents, nuire au rendement scolaire et ultimement augmenter les risques de décrochage scolaire (Fortin et al., 2006; Marin et al., 2011). L'objectif de cet essai consiste donc à l'application et l'adaptation du programme *Funambule* à une clientèle d'élèves du secondaire en adaptation scolaire ayant cumulé des retards académiques importants et étant considérés à risque de décrochage scolaire. L'intérêt de l'application de ce programme de gestion du stress auprès de ces élèves découle du fait qu'ils soient souvent marginalisés dans le système scolaire et qu'ils

ont généralement dû faire face à plusieurs pressions, échecs et confrontations de leurs limites avant d'arriver dans ce type de classe. Est-ce que cette succession d'échecs affecte leur perception du stress et plus particulièrement au niveau de leur performance scolaire? Quels sont les moyens à privilégier pour palier leurs difficultés d'apprentissage et ainsi favoriser leur participation au programme? La section Méthode expose donc la démarche d'application du programme à cette clientèle dans un processus d'observation participante pour en dégager des constats généraux visant à adapter la version éditée du programme afin d'optimiser la participation et les acquis de ces élèves vis-à-vis le programme.

Méthode

Cette section présente la méthode adoptée pour l'application et l'adaptation de la version antérieure du programme *Funambule* à un groupe-classe en formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS) dans une démarche d'observation participante.

Tel que mentionné précédemment, l'efficacité du programme *Funambule* a bien été démontrée par la recherche auprès d'une clientèle ciblée dans un parcours régulier du secondaire. Ce devis de recherche de Dumont, Leclerc, Massé et Potvin (2009) a soulevé la volonté d'explorer la faisabilité et la pertinence d'appliquer un programme de gestion du stress auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'en dégager des informations qualitatives afin de soutenir la bonification du programme. Le choix méthodologique s'est donc imposé suivant cette suggestion. Le présent essai propose donc d'élargir les horizons d'applications du programme à une clientèle pour laquelle il n'a pas été préalablement conçu et évalué, soit à un groupe en adaptation scolaire (FMSS) au secondaire.

Cet essai a donc été construit autour du modèle de l'observation participante définie par Platt (1983). L'expérimentation active de l'application du programme sur le terrain à un groupe particulier a permis d'avoir accès à des informations privilégiées via le journal de bord (voir Appendice A), les échanges avec les participants et les discussions entre les animatrices. Les observations et l'analyse dégagées par l'expérience humaine conjointe

entre les animatrices et les participants, bien que qualitatives, permettent de donner un sens à cet essai (Meyor, Lamarre, & Thiboutot, 2005). De plus, l'implication émotionnelle et rationnelle du chercheur sur le terrain peut avoir favorisé une attitude plus ouverte de la part des participants. À cet effet, la participation de membres de l'équipe-école (titulaire de classe et la psychologue du milieu) peut avoir contribué à augmenter le niveau de compréhension des phénomènes observés et expérimentés (Adler & Adler, 1987; Pfadenhauer, 2005). Cette étude exploratoire demeure une amorce dans une perspective souhaitable d'expérimenter de façon standardisée et rigoureuse sur le plan méthodologique la validité de ce programme auprès de ce type de clientèle.

Cette démarche originale visait donc à recueillir des observations (sans logiciel spécialisé) sur le terrain en situation participative d'application et d'adaptation du programme *Funambule* à une clientèle ayant cumulé des retards importants au niveau académique et semblant présenter peu de motivation et d'engagement face aux apprentissages scolaires. Cependant, il a été théorisé que ces élèves jonglent généralement avec des problèmes internalisés et externalisés et un lot important de tracas quotidiens (p. ex., des difficultés académiques, des échecs répétitifs, de la marginalisation, des conflits interactionnels, etc.) et que cela pourrait minimiser leur capacité de gestion du stress (Dumont, 2000). L'intérêt de la thématique de la gestion du stress auprès de cette clientèle provient donc du fait que ces élèves sont plus susceptibles de présenter de la détresse émotionnelle qui interfère avec leur fonctionnement scolaire et augmente leur risque de décrochage.

Participants

La première version du programme *Funambule* a été appliquée à un groupe d'élèves en cheminement particulier appelé formation à un métier semi-spécialisé (FMSS), dans une école secondaire de la région du Centre-du-Québec. Les élèves de ce groupe avaient réussi leurs objectifs du primaire en français et en mathématiques, mais ils n'avaient pas obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces matières (MELS, 2012b). L'échantillon composant ce groupe était donc composé initialement de 16 adolescents, soit huit filles et huit garçons, âgés de 15 à 17 ans. Il a fallu retirer un participant (garçon) du projet à la quatrième rencontre en raison de son manque d'intérêt et de participation active au projet, et ce, malgré la présentation initiale du contrat du participant et le volontariat de chacun à participer aux animations.

Les rencontres ont été co-animées par une doctorante en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et par la psychologue de l'école secondaire fréquentée par les participants. La doctorante avait déjà expérimenté l'animation du programme *Funambule* auprès de deux groupes restreints d'élèves anxieux volontaires. La psychologue, quant à elle, détenait plusieurs années d'expérience au niveau de la relation d'aide auprès de la clientèle en adaptation scolaire. Les deux animatrices possédaient des connaissances de base de la TCC. Les informations contenues dans le guide d'animation se sont donc avérées très utiles pour uniformiser leur niveau de connaissances face aux fondements théoriques du programme. L'enseignante titulaire du groupe était également présente lors de toutes les animations. Elle avait la possibilité d'intervenir durant l'animation afin de

bonifier le contenu enseigné aux participants avec des exemples concrets de leurs vécus en plus de soutenir la gestion de classe.

Matériel

Le programme universel d'intervention de groupe *Funambule* a donc été administré au groupe d'élèves ci-haut mentionné dans une version adaptée soutenue par la littérature relative à ce type de clientèle et les observations réalisées au fil des rencontres par les animatrices. Les ateliers proposés utilisent des moyens variés (exposés magistraux, techniques d'impact, réflexions personnelles, mises en situation, etc.) pour parvenir à transmettre le contenu aux participants. L'utilisation du matériel visuel et concret a donc été maximisée auprès de ces élèves en difficulté d'apprentissage. Le guide d'animation détaillé et le cahier du participant individuel du programme antérieur à celui édité en 2012 ont également été utilisés pour optimiser la transmission du programme auprès de la clientèle ciblée.

Ce programme a pour objectif d'améliorer les connaissances et la gestion du stress en s'appuyant sur les concepts théoriques de la TCC de la deuxième et troisième vague (Dumont et al., 2015). Il s'adresse aux adolescents de 12 à 18 ans désirant améliorer leurs connaissances de gestion du stress. Il comporte huit rencontres hebdomadaires de 60 à 75 minutes structurées autour de quatre volets principaux : le travail sur la perception du stress, le travail sur le corps, le travail sur les pensées et le travail sur les stratégies adaptatives.

Le premier volet vise une meilleure compréhension et une prise de conscience personnelle sur la façon de percevoir le stress afin de l'envisager comme un défi à relever au lieu d'une menace ou d'un danger à craindre. Le second volet a pour objectif d'outiller les jeunes sur les techniques de respiration et de relaxation musculaire pour apprendre à se calmer. Le troisième volet, quant à lui, cible le travail sur les pensées stressantes afin de les remplacer par des pensées alternatives réalistes, rationnelles, apaisantes et positives. Enfin, le dernier volet munit les jeunes de stratégies adaptatives et productives en tenant compte du contexte tout en encourageant la proactivité face aux épreuves.

Instrument de mesure

Comme il a été mentionné précédemment, les observations recueillies lors de cette expérimentation exploratoire demeurent inductives et proviennent de l'interprétation subjective des deux animatrices lors de leur expérimentation sur le terrain. Les outils utilisés pour recueillir les observations sont donc : le journal de bord, les entretiens entre les animatrices et l'entretien de groupe avec les participants.

Le modèle de journal de bord (voir Appendice A) a donc été complété par les animatrices à la fin de chaque animation lors d'une rencontre d'échange de leurs observations. Afin d'évaluer subjectivement chaque exercice de l'expérimentation, elles devaient leur octroyer une cote de 0 à 3 (0 = insatisfaisant; 1 = passable; 2 = bien et 3 = très bien) et inscrire les commentaires et observations réalisées durant l'animation. Les animatrices qualifiaient également les réactions de chaque participant selon leur niveau

de participation et le respect des consignes en utilisant la même échelle. Lors des entretiens entre les animatrices, une impression globale de l'ensemble de chacune des rencontres était également établie et détaillée dans le journal de bord. Ces échanges permettaient de planifier la prochaine animation et d'apporter les adaptations et ajustements souhaitables découlant de l'analyse des animatrices. Enfin, en plus des commentaires des participants recueillis tout au long de l'expérimentation, une rencontre de groupe a eu lieu à la fin de l'expérimentation pour recueillir les impressions des participants.

Déroulement

Le programme *Funambule* a donc été appliqué à une clientèle en adaptation scolaire dans un contexte de groupe-classe. Les huit rencontres se sont déroulées en contexte de classe à raison d'une période, soit 75 minutes par semaine. L'expérimentation s'est échelonnée sur une période de neuf semaines consécutives en incluant la pré-rencontre pour la présentation de l'étude. Les animations ont donc eu lieu dans un groupe-classe, en co-animation et en présence de la titulaire de classe, où les élèves, de même que l'enseignante, étaient tous volontaires pour participer à cette expérimentation, à raison d'une animation par semaine, de janvier à mars 2009, à la suite de l'émission d'un certificat d'éthique pour l'expérimentation. Le contenu du programme a été offert. Après chaque rencontre, les animatrices partageaient leurs observations et leurs impressions afin de compléter le journal de bord et préparer les animations à venir. Elles partageaient également le fruit de leurs réflexions avec la titulaire de classe afin de recueillir ses observations appuyées sur son expérience auprès du groupe et ses connaissances de la

clientèle. Durant cette rencontre hebdomadaire, les constats soulevés par l'analyse qualitative des animatrices permettaient de préparer et d'adapter le contenu du programme pour la prochaine animation, dans l'objectif de le rendre encore plus accessible et parlant pour la clientèle visée. Quelques constats globaux ont pu être dégagés lors de l'expérimentation afin de développer une version adaptée du programme *Funambule*. La prochaine section relate donc ces constats et les adaptations réalisées aux animations au fil des rencontres, ainsi que les recommandations souhaitables pour ce type de clientèle.

Résultats

La prochaine section décrit la synthèse de l'analyse qualitative des observations réalisées durant l'expérimentation ayant permis de dégager des paramètres généraux soutenant les propositions d'adaptation dans l'application du programme *Funambule* à une clientèle en adaptation scolaire dans un contexte de groupe-classe. Elle examinera également les observations et l'analyse qualitative du vécu des acteurs (animatrices et élèves) ayant participé à cette étude exploratoire ayant permis de dégager des paramètres principaux à tenir compte auprès de cette clientèle, soit l'importance d'une co-animation, la stabilité de l'horaire, les caractéristiques de la clientèle et l'adaptation du matériel. Enfin, il sera question de détailler les adaptations proposées au programme *Funambule* en fonction de la clientèle ciblée.

Importance d'une co-animation

L'implication de l'enseignante titulaire du groupe et de la psychologue de l'école s'est avérée très utile pour adapter les animations aux profils et aux besoins des élèves du groupe avant même l'expérimentation. La recherche en matière d'implantation de programmes a démontré que l'implication et l'engagement du personnel face au programme de prévention est une condition essentielle aux chances de succès de ce dernier (Bowen et al., 2006; Friedberg et al., 2009; Smith, Graber, & Daunic, 2009). Ainsi, après

chaque animation, une rencontre de retour était effectuée avec les intervenantes afin d'analyser chacune des activités réalisées et de préparer la prochaine animation en fonction des constats établis lors de l'expérience.

Il est également favorable d'initier l'enseignant titulaire de la classe au contenu des animations pour uniformiser le langage et favoriser la reconduction des connaissances et des stratégies enseignées, et cela, même en dehors des ateliers. Lors de l'expérimentation, la majorité des participants ne complétaient pas les activités hebdomadaires à faire à la maison. Cela peut être en lien avec le fait que les élèves de ce type de classe n'ont généralement pas de devoirs à faire à la maison dans leur routine puisque tout est réalisé en classe. Cela complexifiait donc les retours en grand groupe puisque le travail préalable n'était pas fait. Il a donc été convenu de limiter et d'encadrer les activités hebdomadaires sur du temps de classe avec l'accompagnement de la titulaire. L'implication active de l'enseignante dans cette expérimentation a ainsi permis de rentabiliser le temps alloué pour les animations puisque cette dernière encadrait les activités hebdomadaires (devoirs de la semaine) sur le temps de classe, en dehors des animations. Elle a également été mise à contribution pour favoriser le réinvestissement des acquis (p. ex., pour les exercices de relaxation lors du travail sur le corps). Enfin, la création du lien de confiance entre les animateurs et les élèves de ce type de groupe pouvant être plus ardu, l'implication active et la proximité affective de l'enseignante titulaire se sont également avérées un facteur aidant à la participation positive des élèves du groupe. Il est d'ailleurs démontré que les enseignants ont un rôle significatif sur la motivation à apprendre et le comportement en

classe des élèves (Lane, Menzies, Bruhn, & Crnabori, 2011; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011).

Stabilité de l'horaire

Une rencontre préalable d'une heure a eu lieu en classe une semaine avant le début des animations afin de présenter les objectifs du programme et de valider le volontariat des élèves du groupe. Par la suite, les huit rencontres adaptées du programme ont été octroyées à raison d'une période de 75 minutes par semaine. Les animations étaient intégrées au sein du programme pédagogique de ce groupe. Donc, elles étaient prévues à l'horaire à un moment fixe hebdomadairement. L'intégration du groupe-classe procure l'avantage de la stabilité du groupe et minimise les absences en raison d'oublis ou d'empêchements. Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage composant ce type de groupe bénéficient d'un encadrement stable et prévisible puisque cela est moins anxiogène. Le fonctionnement de ce type de groupe, où les élèves sont toujours dans le même local avec la même enseignante pour les matières de base, s'apparente aux classes du primaire. La conservation des places habituelles et la minimisation des transitions entre les activités (p. ex., moins de déplacement, moins d'adaptation aux changements, matériel organisé dans la classe, etc.) semblent être des moyens efficaces pour maximiser l'attention de ces élèves et ainsi, favorisent la logistique d'application d'un tel programme.

Réinvestissement et continuité

Dans l'optique de la réalisation des animations sur du temps de classe (une période) et du temps limité pour chaque atelier (75 minutes), les exercices complémentaires à faire à la maison en lien avec les apprentissages effectués en groupe, même s'ils étaient pertinents, n'ont pas été effectués avec les élèves. L'exécution de certaines activités a également été simplifiée afin de favoriser la compréhension et la participation des élèves. Le cahier du participant n'a pas été pleinement exploité par ceux-ci afin de minimiser les tâches écrites, démotivantes, telles que mentionnées, pour eux. Cela a également permis de minimiser les moments de transition (p. ex., changement d'activités et de matériel, aller-retour entre les exercices de groupe et des tâches écrites, changement d'organisation du matériel pouvant amplifier la fébrilité du groupe, etc.). Chaque semaine, l'enseignante a octroyé un temps en classe à la suite de l'animation afin que les élèves puissent compléter les exercices de consolidation des apprentissages choisis (activités hebdomadaires). Comme il l'a été mentionné dans le guide d'animation du programme, les élèves ont tendance à ne pas faire ces exercices lorsqu'ils ne sont pas imposés. Le soutien de l'enseignante concernant les exercices sélectionnés et le suivi auprès des élèves pour qu'ils complètent leur *thermostress*¹ hebdomadairement sur la feuille bilan a favorisé l'implication et la rigueur des élèves dans les exercices sélectionnés par les animatrices. Le réinvestissement et la continuité dans le temps des apprentissages sont des facteurs

¹ Thermostress = Outil visuel pour susciter l'introspection et permettre au participant d'inscrire son niveau de stress ressenti durant la semaine afin d'observer la diminution de son niveau de stress au fil des rencontres.

favorables pour espérer un changement positif chez les participants concernés (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).

Adaptation du matériel

Au fil des rencontres et de la création du lien de confiance entre les participants et les animatrices, ces dernières ont observé une amélioration de la participation des élèves. Ils semblaient être intéressés par les animations et participaient activement, particulièrement lorsqu'il s'agissait d'activités concrètes touchant directement leur quotidien. Les techniques d'impact semblaient susciter davantage leur intérêt et, malgré l'aspect ludique de celles-ci, la matière sous-jacente était bien comprise. L'analyse qualitative a donc permis d'observer trois grands constats. Premièrement, il faut adapter, vulgariser et minimiser le contenu écrit auprès de cette clientèle. Ensuite, les participants apprécient les activités concrètes et visuelles. Finalement, ces élèves semblent davantage interpellés par les situations du stress sur le plan social qu'au niveau académique.

Premier constat - adapter, vulgariser et minimiser le contenu écrit

Parmi les grands constats qui ont été relevés lors de l'expérimentation et soutenus par la littérature concernant cette clientèle, il appert que les élèves en difficulté d'apprentissage (adaptation scolaire) ont une perception de contrôle limité dans les situations d'apprentissage (Chouinard et al., 2004). Dans l'étude de Chouinard et al. (2004), ils appréhendent donc négativement les tâches écrites et leur perception de contrôle au niveau du français est significativement plus faible. L'analyse des observations de

l'expérimentation a permis de soutenir que les participants rencontrés présentaient un fonctionnement déficitaire en compréhension de textes ainsi que des difficultés d'apprentissage, ce qui handicape leur compréhension et l'intégration de nouvelles connaissances. Cela concorde avec les résultats de Smith, Borkowski et Whitman (2008). Sachant cela et connaissant aussi les résultats de Chouinard et al. (2004), il est donc apparu nécessaire pour les animatrices de prévoir des adaptations en simplifiant, reformulant et vulgarisant le contenu du programme lors de l'expérimentation. Ce besoin s'appuyait entre autres sur les verbalisations négatives des participants recueillies lors des exercices écrits : « Est-ce qu'il va avoir beaucoup de choses à lire? », « Y'a bien trop de textes », « Ça va être bien trop long à écrire », « Est-ce qu'on peut le faire en grand groupe au lieu de l'écrire? ». Ainsi, des difficultés de compréhension écrite et une plus faible motivation des élèves face aux exercices de lecture et d'écriture pour ce groupe ont été observées, justifiant ainsi les adaptations proposées au programme *Funambule*.

Deuxième constat - les participants apprécient les activités concrètes et visuelles

Les difficultés d'apprentissage et d'attention relevées lors de l'expérimentation appuient également l'optimisation de l'utilisation du matériel visuel proposé dans le programme *Funambule*. L'analyse qualitative a permis d'observer que la participation des élèves durant l'expérimentation était plus élevée lors des exercices visuels et interactifs (p. ex., les exercices de relaxation du Volet 2 et les allégories). Dans l'objectif de limiter les exercices écrits et de favoriser la participation, les animatrices ont créé un quiz récapitulatif (voir Appendice B) de l'ensemble de la matière du programme afin de valider

l'intégration des connaissances auprès de ceux-ci de façon plus dynamique et interactive. Les participants ont répondu correctement à la totalité des questions et ont participé activement à cette activité de synthèse. Cela tend donc à soutenir que les adaptations du programme réalisées durant l'expérimentation ont été profitables pour cette clientèle.

La motivation académique de ces élèves étant faible, il est donc souhaitable de privilégier les exercices concrets et visuels pour favoriser la compréhension des concepts plus abstraits. Les techniques d'impact réalisées dans le programme *Funambule* semblaient stimulantes pour la majorité des participants puisque plusieurs d'entre eux se portaient volontaires lors de ces exercices et les garçons se mobilisaient davantage dans ce type d'activité.

Troisième constat - les situations du stress sur le plan social

Enfin, l'analyse des commentaires qualitatifs recueillis auprès des participants a permis aux animatrices d'avoir une meilleure idée de la perception du stress des adolescents dans ce type de classe. Plusieurs d'entre eux soulignaient que les tracas personnels étaient leur principale source de stress (p. ex., trouver un emploi, obtenir son permis de conduire, vivre de mauvaises relations avec leurs parents, avoir des difficultés relationnelles avec les pairs ou lors de relations amoureuses, etc.). Ces élèves se sentaient davantage interpellés par des exemples du quotidien axés sur les situations de vie personnelle plutôt qu'en lien avec les performances scolaires. Plusieurs commentaires recueillis au fil des rencontres soutiennent cela : « Moi ça ne me stress pas les examens »,

« Je poche tout le temps anyway », « Moi je veux être mécanicien comme mon père j'ai pas besoin de notes, je serai pas un médecin ». Il a donc été déterminé qu'il est souhaitable que les animateurs ajustent les quelques exercices proposés dans le programme concernant l'anxiété de performance. Pour les élèves en adaptation scolaire, les situations de performance scolaire ne semblaient pas être génératrices de stress. Ils semblaient davantage sensibles à des situations de regard des pairs et des situations de performance en dehors du contexte scolaire. Les animatrices ont donc modifié les situations de stress relié à des performances scolaires vers des situations de performance de la vie courante. L'exemple de l'examen de conduite fut très parlant pour eux.

En résumé, les élèves en classe d'adaptation scolaire démontraient des difficultés d'engagement à long terme et de persévérance à l'effort et une estime de soi fragilisée qui complexifiaient la prise de conscience de leur état de stress, compliquant ainsi leur implication dans le processus d'apprentissage (Fortin et al., 2004; Goupil, 2007). L'utilisation d'exemples concrets orientés sur des situations de la vie quotidienne semblait donc plus facilitant chez ceux-ci pour soulever de l'introspection. De plus, l'utilisation des outils technologiques (p. ex., tableau blanc interactif [TBI], ordinateur, vidéos, etc.) a été maximisée afin de rendre les apprentissages plus stimulants pour ce type d'élèves. L'aspect ludique et visuel les incitaient à faire davantage d'efforts et à être davantage attentifs dans les tâches d'apprentissage, ce qui a d'ailleurs été démontré par Depover, Karsenti et Komis (2007). La prochaine section propose donc une version adaptée du

programme *Funambule* s'appuyant sur les constats de l'analyse qualitative réalisée lors de l'expérimentation initiale.

Proposition d'une version adaptée au programme Funambule

Bien que la version éditée du programme *Funambule* inclus désormais de nombreuses recommandations d'adaptations afin de tenir compte de la diversité des clientèles pouvant bénéficier de ce programme, les prochains paragraphes feront état des adaptations spécifiques au moment de son application en groupe-classe pour une clientèle en adaptation scolaire. Les tableaux de synthèse des rencontres du guide de l'animateur seront également présentés dans un Guide de présentation adapté (voir Appendice C) afin d'obtenir une vue d'ensemble des adaptations décrites dans les sections suivantes.

Rencontre préalable (préparatoire)

Le déroulement de la rencontre a pour objectif de créer un premier contact entre les animateurs et le groupe. Elle permet de présenter le programme *Funambule*, d'introduire les ressources d'aide et d'expliquer le fonctionnement des rencontres. Pour un résumé du déroulement et des adaptations proposées pour la rencontre préalable, voir *Présentation de la rencontre préalable à l'application du programme Funambule : pour une gestion équilibrée du stress* dans l'Appendice C. Une rencontre préalable (supplémentaire au programme) est donc recommandée afin de bien expliquer le but du programme, le calendrier des rencontres, les règles de fonctionnement, le contrat d'engagement et les ressources d'aide de l'école, comme il l'est suggéré dans le programme. Il est intéressant

de profiter de cette brève rencontre pour présenter directement les ressources de l'école (psychologue, psychoéducateur, travailleur social et animateur de vie spirituelle et communautaire) de manière à humaniser les services et familiariser les élèves avec les intervenants et les procédures pour accéder à chacun des services au besoin. Il est recommandé également d'informer les élèves de l'horaire d'animation et de privilégier une stabilité, en particulier pour cette clientèle en difficulté (même journée et même période), dans l'horaire si possible (éviter les vendredis en raison des journées pédagogiques).

Pour cette rencontre, il faut privilégier les interactions verbales avec les élèves et minimiser les tâches d'écriture. L'utilisation du cahier du participant n'est donc pas nécessaire et il est préférable de reproduire seulement les pages utilisées au fil des rencontres pour créer un cahier d'exercices adapté pour cette clientèle. Bien que le programme de prévention s'imbrique dans le menu pédagogique des élèves, la signature du contrat d'engagement est primordiale à cette étape afin de favoriser l'engagement des élèves dans leur démarche d'acquisition d'une meilleure gestion du stress. Cela permet également de donner des moyens d'intervention aux animateurs advenant des perturbations de la part de certains élèves. Il est recommandé également de présenter et de simplifier les règles de fonctionnement des ateliers, en plus de les afficher bien en vue à l'avant de la classe pour chacune des rencontres en y ajoutant des images pour chacune des règles :

1. Je garde pour moi tout ce qui se dit dans le groupe (p. ex., image d'un personnage gardant un secret);
2. Je respecte les membres du groupe et l'animateur et je permets à chacun d'exprimer son opinion (p. ex., image d'entraide avec des mains unies);
3. Je participe positivement aux exercices (p. ex., image d'un personnage remportant une course);
4. J'attends mon tour avant de prendre la parole (p. ex., image d'un personnage levant la main pour parler).

Volet 1 : Travail sur les perceptions (deux rencontres)

Ce premier volet a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de leurs principales sources de stress au quotidien et des attitudes qu'ils adoptent face à celles-ci. *La Présentation de la rencontre un - Volet 1. Travail sur les perceptions du stress* (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la première rencontre du volet.

Première rencontre

Puisque l'animation se déroule dans un groupe-classe auprès d'élèves qui se connaissent bien et qu'elle est intégrée au programme pédagogique, la discussion prévue sur les attentes de chacun semble peu pertinente compte tenu de l'hétérogénéité des besoins du groupe. L'intégration du programme dans le contenu pédagogique des élèves produit un biais dans le volontariat de ceux-ci bien qu'ils aient tous accepté de suivre le

programme. Ainsi, leurs besoins en matière de gestion du stress sont divergents et flous pour certains à ce stade des animations. Interroger les élèves directement sur leurs connaissances du stress et sur les situations stressantes qu'ils connaissent semble davantage intéressant pour amorcer les animations. Il est recommandé également de procéder à quelques adaptations au niveau des exercices du programme initial. L'exercice « J'évalue mon ouverture au changement » a pour objectif de déstabiliser les participants en imposant un changement environnemental, qui est une source potentielle de stress, afin qu'ils évaluent leur ouverture au changement et les réactions que cela suscite en eux. Puisque les élèves se connaissent assez bien dans un groupe-classe, il est plus percutant de prendre un arrangement avec l'enseignant titulaire pour qu'il impose de nouvelles places aux élèves. Cela risque davantage d'accentuer leur résistance en fonction de l'information qu'elle possède sur ceux-ci (p. ex., séparer les amis ou disposer les élèves à l'avant de la classe). Pour l'exercice « J'accepte une certaine dose de stress », les participants sont exposés à des techniques d'impact afin de comprendre le rôle productif d'une certaine dose de stress (Hart, 1994). Toujours dans un souci de minimiser la lecture pour ce type d'élève, il est souhaitable de privilégier l'utilisation du TBI ou d'objets (p. ex., un instrument à cordes, un élastique ou une image projetée) comme il est proposé dans le programme initial. L'utilisation de visuel permet d'illustrer les allégories et ainsi éviter les transitions fréquentes entre le livre et les réflexions de groupe. Lors de l'exercice « Je me demande ce qu'est le stress », l'objectif est de susciter la réflexion des participants sur leurs propres sources de stress et de parfaire leurs connaissances sur la nature de celles-ci. Bien que la discussion ait été amorcée lors de la rencontre préliminaire, il est possible d'y

revenir en distribuant les cartes vierges de l'exercice (deux par participant) sur lesquelles les participants doivent inscrire une source de stress qui les préoccupe. Par la suite, en grand groupe, chacun des participants tente de classer sa source de stress dans la bonne colonne (p. ex., anxiété de performance, stress lié à un danger anticipé, stress lié à une expérience de perte, stress lié à un défi à relever et autres sources de stress) du tableau reproduit en avant de la classe (au tableau ou au TBI). Suggérer aux participants de réutiliser les deux sources de stress qu'ils ont précédemment inscrites sur leur carte pour compléter leur exercice hebdomadaire qu'ils doivent effectuer avant la prochaine rencontre favorise grandement l'intégration et la généralisation des apprentissages. Si le temps le permet, les élèves peuvent compléter l'exercice avant la fin de la rencontre ou le faire au moment établi par l'enseignant. Afin d'optimiser le temps des rencontres, il est recommandé de ne faire que la vérification de l'intégration des connaissances au début de la rencontre subséquente au lieu de le faire à la fin de chacune des rencontres. Ceci permet de faire un rappel de la rencontre précédente avec les élèves avant d'amorcer la nouvelle animation et de s'assurer que les connaissances acquises persistent pour un certain délai.

La Présentation de la rencontre deux - Volet 1. Travail sur les perceptions du stress (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la deuxième rencontre du premier volet.

Deuxième rencontre

Il a été observé que les élèves de ce groupe démontrent une participation active plus particulièrement lors des activités visuelles de technique d'impact et celles touchant directement leur quotidien. Pour l'exercice « Mon verre est-il à moitié vide ou à moitié plein? », les élèves sont amenés à prendre conscience que leur perception des situations influence l'état de stress vécu. Afin de concrétiser l'exercice, il est préférable d'utiliser un vrai verre d'eau pour illustrer la métaphore, tel qu'il est désormais recommandé dans la version éditée du guide d'animation. Pour l'exercice « Je mesure mon niveau de stress », les élèves sont incités à analyser leur degré de stress selon trois grandes sphères de leur vie, soit scolaire, relationnelle et personnelle. Il est important d'accompagner les élèves dans les tâches de lecture puisque cela peut être ardu pour eux. Il est donc recommandé de faire la lecture du questionnaire avec les élèves, question par question, en leur laissant le temps de répondre entre chaque énoncé. Sur le plan pédagogique, cela peut ainsi servir de modelage à la lecture pour ces élèves en difficulté d'apprentissage (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2009). Les élèves de ce type de classe n'ont pas les mêmes exigences et la même motivation face au cadre académique que les élèves en classe régulière. Ils se sentent donc généralement moins interpellés par cette première catégorie du questionnaire. Lors de l'exercice « Je détermine ma principale source de stress », les élèves doivent tenter de décortiquer leur principale source de stress pour en ressortir des éléments positifs et ainsi dédramatiser la situation. Pour cet exercice, les élèves peuvent déterminer quel élément du questionnaire rempli à l'exercice précédent serait leur principale source de stress. L'animateur explique l'exercice en grand groupe et

utilise un exemple personnel ou celui d'un volontaire le cas échéant afin que les élèves puissent compléter ensuite l'exercice pour eux-mêmes (vous pouvez également référer les élèves à l'exercice hebdomadaire no 4 pour déterminer leur principale source de stress). Selon l'expérimentation, l'exercice « Je fais la liste de mes peurs » est très apprécié par les élèves. Cet exercice consiste à mettre sur papier les peurs du quotidien de l'individu afin de minimiser l'anticipation et de démontrer les bienfaits du lâcher-prise sur certaines situations. Il est recommandé de se limiter à l'exercice de la liste des peurs et de mettre l'accent sur la confidentialité de l'exercice (enveloppes cachetées qui ne seront pas ouvertes) pour que les élèves se sentent à l'aise de dévoiler leurs vulnérabilités. Bien qu'intéressant, l'exercice d'association d'idées (inspiré de Mary Carroll Moore) proposé en concomitance avec cet exercice demande une capacité de raisonnement plus élaboré. Doubé du manque de temps, il est préférable de se limiter à la liste des peurs. L'exercice « J'apprends à sortir de ma zone de confort » fait vivre aux élèves une situation où ils sont confrontés à comprendre la notion de risque calculé et l'autosatisfaction ressentie lorsqu'ils sortent de leur zone de confort pour relever des défis. Les participants doivent donc, à tour de rôle, lancer un anneau sur le cône de leur choix, placé à différentes distances afin d'apprendre à se fixer des défis réalistes. L'exercice proposé est déjà très visuel et aucune adaptation n'a été nécessaire pour cette activité. Cependant, il peut être souhaitable que l'animateur exécute préalablement les lancers d'anneaux afin de minimiser la peur du ridicule des participants et favoriser leur participation. Pour l'exercice « Je conjugue ma vie au présent » visant à minimiser l'anticipation et la rumination chez les élèves dans des situations anxiogènes, il est suggéré à l'animateur d'agrandir l'image de l'exercice pour

l'afficher devant la classe et de lire aux participants la vignette afin de discuter du thème en grand groupe. L'utilisation d'exemples plus parlants pour ces élèves que le rendement scolaire (p. ex., la réussite de l'examen de conduite) est primordiale pour qu'ils se sentent interpellés. Pour l'activité hebdomadaire de cette rencontre, en plus du *thermostress*, il est recommandé de compléter l'exercice « Je découvre les règles d'or d'une gestion efficace du stress » avec les élèves. L'animateur ou l'enseignant lit les règles d'or avec les élèves et leur demande de surligner les deux règles d'or efficaces pour eux, ainsi qu'une troisième règle, de couleur différente, qu'ils aimeraient développer. La retranscription du texte est alors évitée aux élèves en minimisant les tâches de lecture et d'écriture plus ardues pour eux.

Volet 2 : Travail sur le corps (deux rencontres)

Pour ce volet, les élèves ont la possibilité de prendre conscience de leurs symptômes de stress et de pratiquer des techniques de relaxation éprouvées. Ce volet fut grandement apprécié par les élèves de l'expérimentation. La concrétude des exercices a sans doute contribué à l'implication plus active des élèves. L'aspect plus pratique des techniques de relaxation enseignées minimise sans doute les efforts cognitifs relatifs aux difficultés d'apprentissage de ces élèves (p. ex., lecture ou écriture). Pour ces rencontres, les élèves ont été déplacés vers le local de pastorale de l'école afin d'avoir un endroit plus propice à la relaxation avec des matelas. La majorité d'entre eux sont sensibles aux changements, ce qui augmente les comportements perturbateurs et ainsi la discipline à effectuer par l'animateur. Comme les élèves ont choisi eux-mêmes leur place, la stratégie du

positionnement utilisée en classe pour maximiser leur disponibilité ne tient plus. Il est donc souhaitable de prévoir des places stratégiques pour les portions de discussion durant ces animations afin d'éviter les discussions en sous-groupe et les comportements dérangeants de la part des élèves. La possibilité de demeurer en classe (à son pupitre) ou d'aménager l'espace peut également être privilégiée avec ce type de groupe pour minimiser les transitions qui peuvent être plus désorganisatrices pour les élèves. Leur sentiment de sécurité est souvent plus important dans le local où ils passent la majorité de leur temps. *La Présentation de la rencontre trois - Volet 2. Travail sur le corps* (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la première rencontre du second volet de *Funambule*.

Troisième rencontre

Il est recommandé de faire l'exercice « Je détermine mes symptômes de stress » en classe, à la place habituelle des élèves, avant de passer à la section des techniques de relaxation. Cet exercice vise à reconnaître ses symptômes physiologiques de l'état de stress par le biais d'un questionnaire. Encore une fois, il est indiqué d'accompagner les élèves dans la lecture de chaque énoncé pour qu'ils remplissent le questionnaire. Pour les exercices suivants, il est important de rappeler clairement les quatre règles à suivre exposées à la rencontre préliminaire pour assurer le bon déroulement des rencontres. Il faut également souligner que les mêmes règles s'appliquent malgré le changement de local ou la modification de l'aménagement de celui utilisé. Il peut être souhaitable de faire suivre l'affiche visuelle de ces règles dans le local déterminé. La pratique des techniques en

position assise à leur place plutôt que couchée peut également être une bonne stratégie pour les familiariser avec ces méthodes afin de minimiser la fébrilité et la dissipation induites par la transition. De plus, certains élèves semblent mal réagir à la position couchée sur le dos selon l'expérimentation (refus ou agitation). Il est donc souhaitable de permettre de faire les exercices en position assise pour les élèves inconfortables avec la position couchée. L'exercice « Je prends conscience de mes tensions » vise à inviter le participant à se centrer sur ce qui se passe dans son corps et à prendre conscience des tensions qui y sont provoquées par le stress. Une musique d'ambiance douce peut accompagner cette introspection dirigée. Pour les exercices « Je m'exerce à la respiration en ballon » (Servant, 2009) et « J'applique la méthode de relaxation contracte-relâche » (Jacobson, 1984), il est essentiel que l'animateur ne néglige pas de faire une démonstration au groupe préalablement pour concrétiser visuellement l'exercice. Le fait de s'exposer en tant qu'animateur lors de ces exercices soutient la modélisation pour les élèves et peut également minimiser la crainte du ridicule que certains peuvent ressentir face à des tâches moins habituelles en contexte de groupe. L'exercice hebdomadaire « Je détermine comment me détendre avant un examen » peut être réalisé en grand groupe au tableau (p. ex., TBI). L'utilisation du thème de l'examen théorique de conduite automobile semble plus parlant pour les élèves de ce type de classe que le thème d'un examen scolaire puisqu'ils présentent généralement peu de stress de performance en lien avec la réussite scolaire et qu'ils sont peu impliqués dans des activités parascolaires ou sportives. En plus du *thermostress* à compléter comme activité hebdomadaire, dans l'objectif de favoriser l'intégration des techniques de relaxation par la répétition et le modelage, il pourrait être

avantageux de prendre entente avec l'enseignant pour qu'il planifie un moment quotidien (p. ex., au retour de la récréation, du dîner ou autres) pour exercer ces techniques durant quelques minutes afin de favoriser leur généralisation dans la vie courante des participants.

La Présentation de la rencontre quatre - Volet 2. Travail sur le corps (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la deuxième rencontre du volet deux.

Quatrième rencontre

Lors de cette rencontre, il est recommandé de reconduire les emplacements physiques choisis pour les participants lors de la rencontre précédente ou de faire les changements nécessaires selon le fonctionnement du groupe pour minimiser les désorganisations. Il est suggéré également de procéder à l'exercice « Je crée mes propres mantras de détente » aux pupitres avant le changement de local ou d'aménagement selon le cas pour les exercices de relaxation. Cet exercice est axé sur le travail des messages intériorisés non aidants des participants pour les transformer en des pensées positives. Pour concrétiser cet exercice, utiliser l'imagerie du CD interne qui joue dans notre tête et que l'on peut graver pour modifier la chanson de « phrases » que l'on connaît par cœur. L'animateur invite les élèves à changer son CD (graver un nouveau CD) et à apprendre de nouvelles « phrases » plus aidantes, même si cela semble au départ moins intéressant que les chansons que l'on connaît par cœur (p. ex., changer la chanson « je n'y arriverai pas et je ne suis bon à rien » par « je vais faire un pas à la fois, même si ça n'avance pas vite, au moins j'avance et je

serai fier de moi », etc.). Pour les deux exercices de relaxation de la rencontre « J'incite mes muscles à la détente » (Schultz & de Bousingen, 1972) et « Je visualise un endroit calme et sécurisant », il est fortement recommandé, tel que stipulé dans le programme initial, de faire les deux exercices simultanément afin de maximiser l'état de relaxation des participants et de minimiser les transitions, particulièrement pour ces élèves, car cela pourrait s'avérer une source d'agitation qui est contraire à un état de relaxation. Ainsi, la visualisation enchaîne directement après avoir fait l'exercice de relaxation de Schultz. Par la suite, l'animateur fait le retour sur les deux exercices à la fois avec les élèves en grand groupe. Pour l'activité hebdomadaire, les élèves n'ont qu'à compléter leur *thermostress*, particulièrement s'ils ont déjà un moment de pratique de techniques de relaxation établi dans la routine de classe.

Volet 3 : Travail sur les pensées (deux rencontres)

Durant ces animations, les élèves ont la possibilité de se familiariser avec leurs distorsions cognitives et leurs vulnérabilités afin de modifier positivement leurs pensées par des techniques diverses. La *Présentation de la rencontre cinq - Volet 3. Travail sur les pensées* (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la première rencontre du troisième volet de *Funambule*.

Cinquième rencontre

Pour cette rencontre, les participants doivent apprendre à confronter leurs pensées automatiques souvent stressantes et leurs mécanismes de défense face à la réalité des

situations vécues. L'expérimentation auprès des élèves en difficulté d'apprentissage a démontré que cette partie, bien que très intéressante sur le plan clinique, est plus ardue pour cette clientèle en raison des raisonnements plus abstraits et introspectifs nécessaires. Les exercices ont donc été concrétisés au maximum et les discussions de groupe ont été favorisées pour accompagner les élèves dans le cheminement. Pour l'exercice « Je prends conscience du pouvoir de ma pensée », l'histoire racontée aux participants dans l'expérimentation était différente de celle de la nouvelle version du programme, bien que l'objectif était le même. Cette histoire de remplacement, « Bruit dans la nuit - un chat ou un voleur? », tout comme l'histoire « Les roses » présentée dans le programme édité, poursuivait l'objectif de faire prendre conscience aux élèves que les pensées automatiques peuvent déformer la réalité et influencer le niveau de stress ressenti. Cette histoire décrit donc une situation de bruit inconnu durant la nuit où les premières pensées dressent un scénario stressant de voleur rôdant dans la maison et générant des réactions physiologiques de peur pour finalement constater qu'il ne s'agit que du chat. L'histoire de la version éditée du programme « Les roses » semble tout aussi pertinente à utiliser en discussion de groupe avec ces élèves pour démontrer l'impact de la pensée sur soi. Par la suite, il est recommandé de fusionner les deux exercices « J'ai des pensées stressantes qui nuisent à ma concentration » et « Je réalise la tâche des cinq colonnes de Beck » afin de maximiser l'attention des élèves durant cette tâche plus magistrale. L'utilisation d'une mise en situation commune touchant davantage les élèves en adaptation scolaire que le rendement scolaire a été très éloquent pour eux. Ainsi, les cinq colonnes de Beck sont reproduites au tableau et la situation de l'examen de conduite est utilisée. Les élèves

nomment les pensées non-aidantes possibles face à la situation et elles sont inscrites dans la colonne appropriée. Ensuite, un volontaire vient à l'avant de la classe et tente de lire un questionnaire (préalablement conçu) comme s'il s'agissait de son examen théorique de conduite. Durant ce temps, l'animateur lit à voix haute derrière lui toutes les pensées non aidantes répertoriées pour illustrer ce qui peut se passer dans la tête d'un élève stressé face à une situation. L'estime de soi des élèves de ce type de classe étant souvent fragilisée, l'inversion des rôles (élèves qui nomment les pensées non-aidantes pendant que l'animateur tente de lire le texte) peut être souhaitable pour cette mise en scène. La littérature soutient que plusieurs des élèves dans ce type de classe présentent des affects dépressifs contribuant à interpréter négativement leurs expériences (Lecocq, Fortin, & Lessard, 2014). L'inversion des rôles permet donc de ne pas les exposer à ce type d'expérience devant les pairs. Suite à cela, les autres colonnes du tableau de Beck sont complétées en grand groupe d'après cette expérimentation. Pour le dernier exercice de la rencontre, « Je remplace une pensée non aidante par une pensée aidante », il est suggéré de faire un jeu d'association en grand groupe entre les élèves de la classe pour favoriser une participation active de tous les élèves. Les pensées non aidantes et les pensées alternatives que l'on peut retrouver dans le corrigé du guide de l'animateur sont agrandies et découpées pour compléter l'exercice devant la classe afin de minimiser l'utilisation du cahier du participant. En divisant la classe en deux groupes, une moitié pigeait une pensée non aidante et l'autre une pensée aidante. En grand groupe, les jeunes avec des pensées non aidantes lisent l'un après l'autre leur carton et les autres avec les pensées alternatives doivent déterminer s'ils ont celle qui correspond à ce qui vient d'être lu. Les participants

doivent donc recréer les paires d'idées. On fixe ainsi les cartons sur le tableau vierge devant la classe. Les participants peuvent également proposer d'autres alternatives au gré de leur imagination. En ce qui concerne l'activité hebdomadaire, l'application de la tâche des cinq colonnes de Beck peut être complexe pour les élèves de ce type de groupe. Reprendre un exemple en grand groupe avec le titulaire de la classe durant la semaine pourrait être plus profitable pour s'assurer que les participants assimilent cette technique. Ils doivent cependant compléter leur *thermostress* comme à l'habitude.

La *Présentation de la rencontre six - Volet 3. Travail sur les pensées* (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la deuxième rencontre du troisième volet de *Funambule*.

Sixième rencontre

Les exercices « Je vois la vie en rose » et « Je me méfie de mes interprétations hâtives non fondées » n'ont pas été expérimentés auprès de la clientèle puisque l'objectif était de conserver le temps alloué pour les exercices de résolution de problèmes. Les exercices antécédents concernant le regard positif sur des situations et les pensées automatiques non aidantes couvrent abondamment l'importance de la pensée positive face aux tracas quotidiens ainsi que le risque des erreurs d'interprétation. Toutefois, il est important de s'assurer de bien couvrir les impacts des erreurs d'interprétation lors des rencontres précédentes. Pour l'exercice « Je teste le réalisme de mes pensées », il est conseillé encore une fois de faire l'exercice en grand groupe au tableau (ou TBI) devant la classe pour

minimiser les tâches d'écriture de ces élèves. L'animateur confronte la mise en situation proposée (p. ex., un garçon vient de rompre avec son amoureuse) à chaque élément de la grille d'évaluation des situations avec l'aide des participants. Par la suite, les participants complètent la technique du pour et du contre dans l'exercice « J'applique une démarche de résolution de problème » préalablement à la « Méthode d'auto-instruction de Meichenbaum (2007) » afin d'effectuer cet exercice en une seule étape. Ainsi, la technique du pour et du contre est complétée en grand groupe avec un exemple parlant pour ces élèves (p. ex., j'abandonne ou non mes études). Les enjeux relatifs à ces deux choix sont ajoutés au tableau. Par la suite, il faut réaliser les exercices « J'utilise le pouvoir de ma pensée avant, pendant et après une situation stressante » et « J'applique une démarche de résolution de problèmes » fusionnés pour compléter une seule fois le tableau de résolution de problèmes avec ce même exemple ou un autre similaire, accrocheur pour les élèves (p. ex., une entrevue d'emploi que je désire vraiment, ou l'annonce de ma décision de rupture à mon amoureux). Comme il a déjà été mentionné, le choix des situations est très important pour susciter l'intérêt et la participation de ce type d'élève. Il est donc préférable d'utiliser des thèmes en lien avec les interactions sociales ou les situations de la vie courante. Si le temps le permet, il est pertinent de compléter le tableau en grand groupe avec deux exemples différents puisqu'il semble très ardu pour ces élèves de faire l'exercice individuellement en activité hebdomadaire. Sinon, le titulaire peut compléter cet exercice en grand groupe avec les élèves de la classe durant la semaine. Ainsi, ceux-ci n'ont qu'à compléter leur *thermostress* comme activité hebdomadaire.

Volet 4 : Travail sur les stratégies adaptatives (deux rencontres)

Pour ce dernier volet, les participants doivent travailler sur la diversification de leurs stratégies d'adaptation tout en favorisant leur proactivité face aux situations. L'expérimentation a démontré que plusieurs participants de ce type de groupe utilisent des stratégies inadaptées et de mauvaises habitudes de vie au quotidien (p. ex., consommation de boissons énergétiques, heures de sommeil réduites, pensée magique, dévalorisation, agressivité, prise de risques et comportements pour obtenir des émotions fortes). L'animateur doit donc prévoir du temps pour aborder le sujet avec les participants et faire le lien avec la théorie enseignée tout au long des animations sans utiliser la moralisation. La *Présentation de la rencontre sept - Volet 4. Travail sur les stratégies adaptatives* (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la première rencontre du quatrième volet de *Funambule*.

Septième rencontre

Pour le premier exercice, « J'ajuste ma stratégie à mon pouvoir d'action », il est recommandé de faire l'exercice en grand groupe. Pour la situation avec contrôle, il est souhaitable d'utiliser une entrevue d'emploi ou un examen de conduite avec ces élèves. Pour la situation sans contrôle, l'exemple proposé dans le guide « Mon amoureux vient de me quitter pour ma meilleure amie » fonctionne très bien avec cette clientèle. Pour l'exercice « Souffrirais-je de perfectionnisme toxique ou de procrastination? », il est préférable d'insister davantage sur les stratégies d'évitement que sur le perfectionnisme. Les élèves en difficulté d'apprentissage sont plus susceptibles d'adopter des

comportements d'évitement dans l'objectif de préserver une estime de soi affaiblie (Blaya & Fortin, 2011). L'utilisation du tableau « Est-ce que je remets à plus tard ce que je peux faire maintenant? » est donc préconisée avec ce type de clientèle. Pour l'exercice « Je propose un plan A et un plan B », il est idéal de procéder en grand groupe avec pour exemple initial « Ma meilleure amie est jalouse d'une autre de mes amies » et par la suite d'inviter les élèves à soumettre d'autres exemples pour compléter le tableau avec eux. Pour ce qui est de l'exercice « Je diversifie mes stratégies de gestion du stress », il est recommandé d'illustrer chaque stratégie expliquée en grand groupe à l'aide d'une image symbolique pour faciliter le rappel des explications de chaque stratégie aux participants (p. ex., objectifs réalistes = image d'un individu au sommet d'une montagne; sentiment de sécurité = image d'une doudou; recherche d'informations = image d'un ordinateur ou d'un livre; discussion = image de deux personnes qui parlent ensemble; créativité = image d'un peintre; implication mentale et physique = image d'un corps et d'un cerveau; humour = image d'un clown; affirmation de soi = image d'un signe d'arrêt ou d'un policier et spiritualité = image d'une bible). Ils complètent simultanément la fiche des stratégies (prévue dans le guide d'animation) qu'ils utilisent déjà et celles qu'ils aimeraient développer. Ils doivent seulement compléter leur *thermostress* en activité hebdomadaire.

La Présentation de la rencontre huit - Volet 4. Travail sur les stratégies adaptatives (voir Appendice C) permet de résumer le déroulement et les adaptations proposées pour la deuxième rencontre du quatrième volet de *Funambule*.

Huitième rencontre

Pour la dernière animation, l'exercice « Je revois la liste de mes peurs » a été très affectueux par les participants. Les élèves étant légèrement plus ouverts au partage en groupe à cette étape du processus, il est intéressant de les entendre parler de leurs réflexions et de leur expérience face à cet exercice. Pour l'exercice « Je gère efficacement mon temps », il semble souhaitable de faire le travail en plénière et de simplifier la liste imposante des trucs de préparation à un examen proposée dans le guide d'animation en bonifiant les trucs verbalisés par les participants. Encore une fois, les participants risquent de se sentir davantage interpellés en faisant référence à l'examen de conduite. Individuellement, les participants complètent l'exercice « Je fais le bilan de mes *thermostress* » afin de prendre conscience des variations de leur niveau de stress au fil des rencontres. L'exercice « Je détermine ma façon habituelle de réagir au stress » peut être très ardu pour cette clientèle puisque le questionnaire à compléter implique beaucoup de lecture. Selon l'expérimentation, il est préférable de ne pas faire cette activité, mais plutôt de privilégier une réflexion en groupe sur les différents volets. Pour y parvenir, un bref jeu-questionnaire a été réalisé (voir Appendice B) lors de l'expérimentation couvrant l'ensemble de la matière abordée durant les animations. Le groupe a été divisé en deux équipes distinctes où les participants devaient se consulter pour répondre aux questions. Pour l'activité « J'utilise mon jeu de cartes antistress », encore une fois, il est sans doute plus judicieux, suite à la révision globale, de faire compléter aux participants seulement la partie écrite « Mes trois stratégies préférées de gestion du stress » du cahier du participant afin de minimiser les sources de distraction de ces élèves pouvant présenter

des difficultés attentionnelles marquées (Blaya & Fortin, 2011). L'exercice « Je conseille une personne stressée » ne se trouvait pas dans la première version du programme et n'a donc pas été expérimenté auprès de la clientèle cible. Cependant, cet exercice est très intéressant à faire en grand groupe. Comme les jeux de rôle peuvent être très intimidants, il serait préférable de diviser le groupe en sous-équipes et de distribuer quelques mises en situation différentes (une légère et une importante par équipe) parmi celles proposées dans l'exercice. Chaque équipe discute des stratégies qu'elle proposerait selon les scénarios et on fait le retour sur l'activité en grand groupe. Enfin, pour l'évaluation du programme auprès des participants, il est recommandé de compléter le questionnaire (fiche 21) de la version éditée du programme individuellement avec chacun des participants afin d'alléger la tâche de lecture et de compréhension pour ces élèves.

En résumé, l'expérimentation a permis de cibler des facteurs favorables à l'application du programme auprès de cette clientèle particulière et d'en dégager des adaptations. Les difficultés d'apprentissage majeures présentes chez ces élèves impliquent d'emblée une vulgarisation importante de la théorie enseignée et une animation concrète et dynamique pour maintenir l'intérêt et la participation de ceux-ci. Les tâches écrites s'avèrent clairement un irritant pour eux puisque cela les confrontent à leurs difficultés et peut se traduire par un manque d'implication, d'ailleurs mis en évidence dans l'étude de Chouinard et al. (2004). Il eut donc été préférable de privilégier les activités visuelles concrètes et les discussions en grand groupe pour ainsi minimiser les tâches de lecture et d'écriture. Les participant de l'étude se sentent davantage interpellés par les situations de

stress de la vie courante (p. ex., examen de conduite, situation financière, etc.) et particulièrement celles concernant leur interactions sociales (p. ex., relations amoureuses, relations avec les pairs et la famille, etc.) comparativement aux situations de performance scolaire. Les observations et les commentaires recueillis durant l'expérimentation soutiennent également que les participants ont amélioré leurs connaissances en matière de stress et utilisaient davantage les techniques de relaxation apprises lors du travail sur le corps. Ces deux volets semblent d'ailleurs avoir été plus faciles à assimiler pour eux parce que plus concrets et moins complexes que les volets de travail sur les pensées et les stratégies adaptatives. Les élèves ont d'ailleurs eu besoin de beaucoup plus de soutien des animatrices et d'explication supplémentaires pour ces deux volets.

Discussion

Dans la prochaine section, les réflexions dégagées de l'analyse qualitative de l'expérimentation en lien avec les connaissances actuelles dans le domaine seront présentées. Il sera également souligné quelques pistes de réflexion pour les recherches futures tout en mettant en lumière les forces et les faiblesses de cette expérimentation. L'objectif général de cet essai consistait à expérimenter l'application et l'adaptation du programme *Funambule* dans un groupe d'élèves en adaptation scolaire présentant des difficultés d'apprentissage importantes et un risque élevé de décrochage scolaire. À la suite de cette expérimentation, certains constats et éléments à critiquer ont été dégagés en lien avec l'application de la version adaptée du programme. La prochaine section en fera état en plus de faire les liens avec la théorie présentée dans la section Contexte théorique.

Relation entre l'application du programme et le contexte théorique

Le premier constat se dégageant de cette expérimentation concerne la facilité d'application et d'adaptation du programme à divers groupes d'adolescents. Le délai important de temps écoulé entre cette expérimentation et l'édition du programme *Funambule* permet de constater que plusieurs des observations et recommandations relevées lors de l'expérimentation ont déjà été intégrées à la version éditée du programme, démontrant un souci de répondre aux différents besoins des adolescents en matière de gestion du stress. Le programme utilise des méthodes d'intervention multiples et variées (p. ex., intervention participative, rétroaction et technique d'impact) permettant une

adaptation aux différents styles d'apprentissage, ce qui est facilitant pour ce type d'élève. Les difficultés d'apprentissage majeures présentes chez ces élèves impliquent d'emblée une vulgarisation importante de la théorie enseignée et une animation dynamique pour maintenir l'intérêt et la participation des élèves. L'adaptation et la simplification des tâches s'avèrent clairement un incontournable pour ce type de clientèle (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010) pour éviter de les confronter à leurs difficultés, ce qui se traduirait alors par un manque d'implication des élèves (Chouinard et al., 2004). Il est donc préférable de privilégier les activités visuelles concrètes et les discussions en grand groupe et ainsi minimiser les tâches de lecture et d'écriture. De plus, l'utilisation des outils technologiques (p. ex., TBI, ordinateur, vidéos, etc.) est à encourager avec cette clientèle puisqu'ils rendent l'apprentissage plus stimulant pour les élèves en difficulté et les incitent à faire davantage d'efforts et à être davantage attentifs dans les tâches d'apprentissage (Depover et al., 2007). Les élèves en classe d'adaptation scolaire démontrent des difficultés d'engagement à long terme, de persévérance à l'effort et présentent une estime de soi fragilisée qui complexifient la prise de conscience de leur état de stress. Ces lacunes compliquent ainsi leur implication dans le processus d'apprentissage (Fortin et al., 2004; Goupil, 2007). Ils ont également de la difficulté à transférer leurs connaissances et ils utilisent peu de stratégies de résolution de problèmes (Fuchs & Fuchs, 2003; Wong, Harris, Graham, & Butler, 2003). L'utilisation d'exemples concrets orientés sur des situations de la vie quotidienne semble donc plus facilitant chez ceux-ci pour soulever de l'introspection. Les discussions avec les participants et les observations lors des rencontres laissent croire que les élèves de ce type de classe présentent peu de soucis face à leur avenir scolaire ainsi

que leurs aspirations professionnelles. L'historique de leur parcours scolaire comportant de nombreux échecs pourrait expliquer cet état des choses. Leurs préoccupations sont également beaucoup plus orientées vers des questions relatives à leur apparence physique, à leur autonomie, à leur situation financière et aux tracas de niveau relationnel et familial (disputes avec les parents, les camarades ou la fratrie; ne pas avoir d'amoureux/amoureuse). Il apparaît donc impératif d'axer les activités et les discussions vers ces thèmes plutôt que vers ceux en lien avec le rendement scolaire.

De même, il est essentiel de tenir compte des limitations individuelles des adolescents dans leur apprentissage de la gestion du stress. La capacité d'introspection et la perception des jeunes concernant leur niveau de stress semblent limitées. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage importantes auraient une perception moins juste de leurs difficultés (moins forte perception de contrôle) et seraient donc moins motivés face aux interventions qui leur sont offertes pour pallier aux problèmes rencontrés (Hymel, Bowker, & Woody, 1993).

Afin de remédier au manque d'engagement face aux activités du guide d'animation du programme à réaliser à la maison par les participants, la simplification de certains exercices et l'implication de l'enseignante se sont avérées fort utiles. La mise en place d'un moment alloué en classe en dehors du temps d'animation a favorisé l'implication et la rigueur des élèves dans les exercices sélectionnés par les animatrices. L'engagement actif de l'enseignante dans cette expérimentation a sans doute contribué à établir une relation

positive avec les élèves et a collaboré au réinvestissement et à la continuité dans le temps des apprentissages, ce qui constitue des conditions gagnantes pour l'efficacité d'implantation d'un programme de prévention (Bowen et al., 2006; Lane et al., 2011; Patrick et al., 2011) et un facteur de protection face aux enjeux dépressifs (Murberg & Bru, 2009) et de décrochage scolaire (Patrick et al., 2011).

Pistes de réflexion

Un des objectifs de cette expérimentation était de proposer, aux intervenants qui œuvrent auprès de la clientèle adolescente en parcours d'adaptation scolaire, un outil de prévention du stress adapté à cette clientèle. Les commentaires qualitatifs recueillis par les animatrices, les participants et l'enseignante titulaire tout au long de l'expérimentation tendent à soutenir la pertinence de l'application d'un tel programme auprès de cette clientèle. Même s'il est impossible d'émettre une quelconque hypothèse causale sur l'efficacité des adaptations apportées à la première version de ce programme sur la gestion du stress des participants, le récit de ceux-ci tend à indiquer que les modifications apportées favorisent une compréhension et une implication plus grande de cette clientèle aux défis scolaires multiples.

Par ailleurs, les participants ont mentionné avoir constaté de l'amélioration concernant la reconnaissance des sensations physiologiques ressenties lors d'une situation de stress et une diminution de l'intensité des sensations physiologiques inconfortables par l'utilisation des techniques de relaxation pratiquées en classe. Les participants semblent avoir

beaucoup apprécié le volet de travail sur le corps en raison de l'aspect concret des activités proposées. La mise en place d'un moment fixe hebdomadaire pour pratiquer ces techniques en classe semble avoir contribué à favoriser l'apprentissage (modelage et répétition des exercices) et le transfert des stratégies enseignées à des situations plus personnelles. Les participants ont également mentionné qu'ils étaient plus outillés à identifier leurs pensées négatives ou irréalistes face à des situations de stress et à tenter de les remplacer par des pensées aidantes. Globalement, l'application du programme *Funambule* semble avoir eu un impact positif sur l'amélioration de la gestion du stress chez les élèves, principalement au niveau de la perception du stress, du travail sur le corps et sur les pensées, ce qui concorde avec les résultats de l'étude de validation du programme (Dumont et al., 2015). Néanmoins, il est impossible de généraliser les conclusions de cette expérimentation non standardisée, car l'absence d'analyse statistique ne permet pas d'établir de liens de causalité entre l'implantation du programme et les résultats obtenus. Il serait donc intéressant d'élaborer une étude empirique complète avec devis de recherche quasi expérimental, incluant un pré-test ainsi que des post-tests immédiats et différés, avec groupe de contrôle, en utilisant la version éditée du programme *Funambule* auprès de cette clientèle. Cela permettrait de mieux décrire leur profil, tout en tenant compte des facteurs de risque de décrochage scolaire (p. ex., la motivation, l'importance accordée à l'école, le degré d'exigence personnelle face à la réussite, les aspirations scolaires, les comportements à risque et les stratégies de gestion du stress) (Viau, 2009).

Bien que le profil des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage soit très hétérogène, l'étude de Fortin et al. (2006) démontre qu'un nombre important de ceux qui abandonnent l'école souffrent de troubles intériorisés, tels la dépression. Parmi les types d'élèves à risque de décrochage scolaire décrits par ces chercheurs, le « type présentant des problèmes de comportement » constituent également une proportion importante des élèves à risque (30 %) et des décrocheurs (38,6 à 43,9 %). L'état dépressif est également un facteur prédictif de la fréquence et la sévérité du stress (Dumont, 2000). Considérant que plusieurs des élèves de la clientèle en adaptation scolaire peuvent présenter de tels profils, il serait pertinent d'en tenir compte dans une étude ultérieure auprès de cette clientèle.

De plus, il serait opportun d'évaluer la portée d'un tel programme sur les comportements d'évitement comme l'absentéisme scolaire, le manque de motivation et d'engagement et les problèmes de comportement afin de voir si l'adoption de telles attitudes chez ces jeunes est en relation avec leurs difficultés à gérer le stress. Les études démontrent d'ailleurs qu'une faible estime de soi et une perception réduite de contrôle sont des facteurs de risque pour les apprentissages face aux messages de prévention (Fryer, Kraizer, & Miyoshi, 1987). Un travail visant l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle devient donc une voie à explorer avec ces élèves afin qu'ils soient plus disposés à tirer profit des activités de prévention (Garland & Zigler, 1994).

Tel que discuté précédemment, puisque ce type d'élève peine à effectuer des tâches écrites, l'objectivité des questionnaires autorapportés semble discutable. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont tendance à présenter une attitude d'évitement face à leurs difficultés afin de préserver leur estime personnelle amoindrie par un parcours d'échecs (Chouinard, Archambault, Archambault, & Plouffe, 2014). L'utilisation d'une donnée physiologique comme la prise d'échantillon de cortisol (hormone du stress) pourrait donc être plus révélatrice du niveau de stress dans une étude subséquente auprès de cette clientèle, en plus de minimiser le biais de désirabilité sociale important observé auprès des adolescents. Il est démontré plus haut que le stress augmente la production de cortisol, l'hormone de stress principale chez l'humain, et que c'est à l'adolescence que le cerveau y est particulièrement sensible. Par contre, même si des études ont rapporté une forte corrélation entre les niveaux d'hormones et les symptômes dépressifs, il est important d'évaluer indépendamment ces deux variables lors d'une validation de l'efficacité d'un programme de prévention du stress (Lupien et al., 2013). De plus, puisque les tâches cognitives écrites sont plus ardues pour ces élèves (p. ex., questionnaires autorapportés), l'utilisation d'entrevues semi-structurées pourrait être souhaitable. Il est démontré que les élèves en difficulté d'apprentissage peinent à évaluer objectivement leurs comportements, affects et cognitions (Assor & Connell, 1992); un interviewer expérimenté pourrait donc recueillir des données plus probantes de ces élèves et également éviter le risque de bâclage de la tâche écrite.

Le phénomène de la perception et de la gestion du stress est peu documenté auprès de la clientèle en cheminement particulier. Cette clientèle présente souvent plusieurs facteurs influant sur son cheminement et les plaçant à risque de décrochage scolaire. Puisque leur profil présente habituellement des comportements à risques extériorisés (p. ex., conduites antisociales, démotivation scolaire, problèmes de comportement, etc.) (Fortin et al., 2006), il est plausible que ces variables soient beaucoup mieux documentées que leur perception du stress. Comme il semble ardu pour ces élèves de percevoir et reconnaître la présence de stress scolaire, en particulier relativement à leur performance scolaire, il serait pertinent, dans des études ultérieures, de documenter ces questionnements : les adolescents sont-ils réellement peu concernés par leur réussite académique? Est-ce que leur trajectoire d'échecs répétitifs avant d'en arriver dans des classes adaptées peut expliquer cela? Ont-ils réellement abandonné tout espoir de réussite scolaire? Est-ce un phénomène de groupe? Est-ce la culture ou les valeurs véhiculées par l'école, ou les enseignants? Une étude longitudinale sur la perception du stress de performance des élèves dès le début, ou mieux, avant d'arriver dans un parcours d'adaptation scolaire pourrait aider à documenter davantage ce phénomène.

Tel que mentionné précédemment, l'efficacité de la prévention précoce sur les comportements prosociaux ainsi que sur les stratégies de gestion du stress a été maintes fois démontrée. Un programme à caractère universel d'intervention de groupe tel que *Funambule* apparaît donc être un excellent instrument pour outiller les adolescents à ce niveau, d'autant plus que la documentation scientifique relate que la transition

primaire-secondaire est une période charnière au niveau du stress et des affects dépressifs chez les jeunes, notamment chez les filles dont la puberté se manifeste plus tôt que les garçons (Marcotte, 2009). La création d'une version adaptée du programme *Funambule* pour la clientèle du primaire, au troisième cycle avant le passage au secondaire, semble alors très pertinente afin d'outiller les jeunes en matière de gestion du stress et ainsi minimiser la vulnérabilité de certains d'entre eux lors de cette étape de vie charnière. Elle serait d'autant plus pertinente considérant la période déterminante d'adaptation intense vécue par ceux-ci lors du passage du primaire au secondaire (Chouinard, 2009; Desbiens, 2009).

La prochaine section résumera les apports que cette expérimentation qualitative a permis de mettre de l'avant afin d'adapter le programme *Funambule*.

Apport de l'expérimentation

L'un des objectifs de l'expérimentation était d'obtenir des pistes qui seraient susceptibles de favoriser l'adaptation d'un programme de prévention en matière de gestion de stress auprès d'élèves en parcours d'adaptation scolaire. L'utilisation de l'approche participante active (Platt, 1983) lors de l'expérimentation a donc permis d'avoir accès à des informations privilégiées au niveau qualitatif sur l'expérience des participants et des animatrices lors de l'expérimentation. Les points positifs semblent faire l'unanimité auprès de ceux-ci, que ce soit d'acquérir des outils utiles pour mieux gérer les situations où ils n'ont pas entièrement le contrôle (p. ex., relations amoureuses ou avec les pairs) ou le fait

d'arriver à identifier et à gérer les sentiments qu'ils ressentent. Les adolescents sont conscients que la prévention est bénéfique pour eux à différents égards.

L'analyse qualitative de cette étude exploratoire permet également de mettre en avant-plan le point de vue des participants quant à leur propre vécu lors de l'expérimentation, de leur définition du stress, de ses conséquences et des éléments de l'intervention qui seraient susceptibles de favoriser ou de nuire à l'application du programme *Funambule*. La rétroaction directe offerte par les participants a permis d'adapter le programme au fil des rencontres pour le rendre plus accessible à cette clientèle dans une démarche d'apprentissage plus explicite favorisant les acquis pour les élèves en difficulté (Bissonnette et al., 2010).

Cette expérimentation soulève également l'importance de porter attention à la prévention primaire comme le soutient la littérature (Semple & Burke, 2012; Wilson et al., 2002) puisque les adolescents et les intervenants rencontrés s'entendent pour dire que les interventions ne sont pas suffisamment précoces pour outiller les jeunes en matière de gestion du stress et de développement de leur sentiment de compétence. D'ailleurs, plus on tarde à fournir des moyens concrets et valides pour mieux gérer son stress, plus les risques que de mauvaises habitudes puissent s'installer augmentent avec le temps.

Ainsi, bien que non exhaustive, cette expérimentation a pu documenter le point de vue des personnes concernées par l'application d'un programme de prévention en gestion

du stress, ce qui, à notre connaissance, est une première. Le caractère de l'expérience sur le terrain est également intéressant, car il a été possible de recueillir des données observables (qualitatives) directement dans le milieu de vie de ces jeunes. De plus, l'animation en équipe avec les intervenants du milieu, les adaptations continues et le dégagement de constats généraux sont autant d'éléments favorables à cette étude. La prochaine section relatera les limites de cette étude afin d'aiguiller les recherches futures.

Limites

Cette étude exploratoire comporte des faiblesses méthodologiques importantes qu'il est important de souligner à cette étape de ce rapport. Bien que la recherche qualitative, à l'aide d'une démarche inductive, permette de comprendre les situations individuelles vécues par les personnes lors d'expériences (Fortin & Gagnon, 2010), cette démarche demeure associative.

L'implication active du chercheur sur le terrain a pu entraîner, selon Lalonde (2013), une forte subjectivité dans l'analyse des phénomènes étudiés. De plus, comme cet observateur était connu comme étant extérieur au milieu de la part des participants, cela a pu amener le risque de générer des changements artificiels de comportement (Pfadenhauer, 2005). Par ailleurs, les résultats obtenus sont difficilement répliquables puisqu'ils sont contextuels. Il serait donc pertinent, dans une recherche future, d'inclure un volet quantitatif pour permettre de bien cerner le profil des élèves en adaptation scolaire face à leur gestion du stress ainsi que l'efficacité du programme adapté sur eux.

Une autre limite de l'expérimentation concerne le nombre de participants qui, bien que représentatif d'une classe typique en adaptation scolaire, n'est pas élevé. Il aurait été souhaitable de faire l'expérimentation dans plusieurs groupes. De plus, l'absence de groupe contrôle ne permet pas de tirer des conclusions claires sur l'efficacité de la version adaptée du programme. Il aurait été souhaitable de faire l'expérimentation dans plusieurs groupes. De même, étendre la cueillette de données sur une année entière aurait permis de rencontrer des adolescents à des moments différents, apportant ainsi une vision plus globale de leurs commentaires vis-à-vis l'expérimentation et leur réalité en matière de gestion du stress, et validant par le fait même le maintien des acquis dans le temps. Enfin, notons que le programme n'a pas été appliqué dans son intégralité puisque les adaptations se faisaient au fil des rencontres. Dans l'optique d'une étude quantitative, une rigueur au niveau de l'application permettrait une meilleure uniformité des résultats.

Un autre facteur contribuant à la faiblesse méthodologique de l'expérimentation est le manque d'information sociodémographique, ainsi que sur les troubles diagnostiqués des participants. Les élèves de ce type de classe présentent souvent des troubles concomitants (p. ex., trouble déficitaire de l'attention, trouble du comportement, milieu familial défavorisé, etc.) (Barnett et al., 1996; Pelgrims, 2006, 2009) qu'il serait souhaitable de documenter pour obtenir un portrait plus juste de cette clientèle. En effet, l'OMS (2015) suggère que plus un individu cumule de facteurs de risque, plus grande est sa prédisposition à souffrir d'une maladie mentale comme l'anxiété ou la dépression.

Finalement, des entrevues semi-dirigées seraient préférables auprès de cette clientèle puisque la résistance aux tâches écrites pourrait compromettre l'administration de questionnaires autorapportés (Fortin & Gagnon, 2010). De plus, l'appréciation de l'expérimentation et les commentaires généraux ont été recueillis en grand groupe lors de cette expérimentation. Des entrevues individuelles auraient sans doute permis de recueillir encore plus de données de la part des participants puisque cela aurait pu amoindrir le phénomène de désirabilité sociale face au groupe.

Conclusion

Le stress et l'anxiété de performance en milieu scolaire sont des réalités très préoccupantes. À l'exception de ceux rapportés dans la section Contexte théorique, il existe peu de programmes d'intervention pour l'amélioration de la gestion du stress en milieu scolaire chez les adolescents. La plupart des programmes offerts visent habituellement le développement et l'acquisition d'habiletés sociales adéquates, et ils sont davantage en lien avec la gestion des conflits et les difficultés comportementales (Bowen et al., 2001; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Le milieu de la recherche s'y attarde de plus en plus, mais principalement auprès des élèves de classes régulières vivant des situations de stress de performance en contexte d'évaluation. La réalité des élèves en classe d'adaptation scolaire est toute autre, et leur parcours est teinté d'échecs et d'événements stressants ayant minimisé leur estime personnelle (Sena et al., 2007). Les études se sont surtout concentrées sur les comportements extériorisés, ceux-ci étant plus facilement identifiables et perturbateurs dans une classe, ce qui laisse encore peu connu l'impact de la prévention sur les comportements intériorisés et le stress chez les adolescents en parcours d'adaptation scolaire (Fortin et al., 2006).

À la lumière de cette réflexion, la pertinence de la prévention en matière de gestion du stress en milieu scolaire est bel et bien constatée. Il est primordial d'outiller les jeunes de façon précoce pour réduire les probabilités de troubles de santé mentale chroniques (Wilson et al., 2002). Les programmes d'intervention construits autour de l'approche de

la TCC ont su démontrer leur efficacité au cours des dernières années (James et al., 2005), particulièrement concernant les problématiques des troubles anxieux, de dépression et des troubles de comportement chez les jeunes d'âge scolaire (Kendall, 2012). Le programme *Funambule* s'appuie de façon rigoureuse sur cette approche en y intégrant les avantages de l'intervention de groupe auprès des adolescents. Ce programme offre donc aux intervenants œuvrant auprès des adolescents un outil concret et efficace dans la réduction des effets nuisibles du stress (Dumont et al., 2015). Un programme clef en main tel que *Funambule* soutient la pertinence sociale et clinique de la prévention en matière de gestion du stress auprès des jeunes afin de favoriser le développement de moyens concrets centrés sur la perception du stress ainsi que le travail sur le corps, les pensées et les stratégies adaptatives. Cette expérimentation participative a permis de dégager des constats globaux visant à adapter le programme *Funambule* à une clientèle en adaptation scolaire. Parmi ces constats, l'importance d'une co-animation, la stabilité dans l'horaire, le réinvestissement et la continuité dans le temps des apprentissages et l'adaptation du matériel (vulgariser et minimiser le contenu écrit, favoriser le contenu visuel et concret, mettre l'accent sur les facteurs de stress social) se sont avérés des atouts importants pour favoriser la participation et la compréhension des élèves. Les participants à l'expérimentation ont d'ailleurs mentionné avoir amélioré leurs connaissances en matière de perception du stress et se disaient plus outillés pour s'apaiser via les techniques de relaxation. Ils ont également été en mesure de reconnaître leurs pensées non-aidantes, bien que les stratégies en matière de restructuration cognitive et adaptatives soient demeurées plus complexes pour eux.

Le phénomène du décrochage génère des coûts sociaux importants pour la société québécoise puisqu'il est souvent relié à des troubles du comportement et à la délinquance (Fortin et al., 2004; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997), à la dépression (Marcotte, 2006) et à des difficultés socioéconomiques (p. ex., taux de chômage élevé, emploi à faible revenu, aide sociale et indemnités de chômage plus importantes, délinquance [Fortin et al., 2004]). Il est donc primordial que les intervenants œuvrant auprès des jeunes s'attardent à les outiller très tôt dans la vie en matière de gestion du stress. À cet effet, il semble pertinent, à la lumière des propos des adolescents et des intervenants rencontrés, de réfléchir à la possibilité de mettre en place, dans le système scolaire, un réseau d'intervenants formés pour faire de la prévention auprès des adolescents de manière précoce en matière de gestion du stress.

Enfin, tel qu'il a été démontré tout au long de cet essai, le stress a un impact important sur la vie des jeunes au niveau de la socialisation, la réussite scolaire, les relations familiales, l'humeur et l'estime de soi (Buss, 2011). Puisque qu'il est plus facile de maintenir un élève à risque à l'école que d'amener un décrocheur à y retourner, il s'avère essentiel d'intervenir le plus tôt possible auprès de ces élèves (Rumberger, 1995) afin de les prévaloir d'outils leur permettant de gérer efficacement leur stress.

Références

- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International Review of Psychiatry*, 14(2), 129-134.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC: Authors.
- Andrew, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Arteau, J. (2014). *L'apprentissage de l'optimisme comme remède à la dépression observée chez les adolescents d'aujourd'hui* (Essai de doctorat inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Assor, A., & Connell, J. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk & J. Meece (Éds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. Dans D. A. Goslin (Éd.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Gordonsville, VA: Worth Publishers.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Barnett, K. P., Clarizio, H. F., & Payette, K. A. (1996). Grade retention among students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 33(4), 285-293.
- Barrett, P. M. (1998). Evaluation of cognitive-behavioral group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 459-468.

- Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H., & Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the friends program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 403-411.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beaumont, C., & Sanfaçon, C. (2014). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp.281-294). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY: Guilford Press.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York, NY: Guilford Press.
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483-524.
- Bendayan, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, J. F., Escobar, M., & Trianes, M. V. (2013). New empirical evidence on the validity of the Satisfaction with Life Scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36-43.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 55-70.
- Besnard, T., Houle, A. A., Letarte, M. J., & Blackburn Maltais, A. P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142.
- Birmaher, B., Williamson, D. E., Dahl, R. E., Axelson, D. A., Kaufman, J., Dorn, L. D., & Ryan, N. D. (2004). Clinical presentation and course of depression in youth: Does onset in childhood differ from onset in adolescence? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 63-70.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Bluteau, J., & Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 33-46). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Bobo, J. K., Gilchrist, L. D., Elmer, J. F., Snow, W. H., & Schinke, S. P. (1986). Hassles, role strain, and peer relations in young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 6(4), 339-352.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Borowsky, I. W., & Resnick, M. D. (1998). Environmental stressors and emotional status of adolescents who have been in special education classes. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152(4), 377-382.
- Bouvard, M. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents atteints de phobies spécifiques. Dans L. Turgeon & S. Parent (Éds), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 1 : Troubles intériorisés* (pp. 10-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C., & Hamel, M. (2001). La compétence sociale. Dans Gouvernement du Québec (Éd.), 6, 12, 17 *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 51-99). Québec : Ministère des Sports et Loisirs.
- Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T., Bélanger, J., & Desbiens, N... Lacroix, M. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Montréal, QC : Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire. Repéré à http://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/Rap_fin_VLP-eval-impacts-PrePri_2001-2005.pdf
- Brophy, J. (1986). *On motivating students. Occasional Paper No. 101*. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Buss, K. A. (2011). Which fearful toddlers should we worry about? Context, fear regulation, and anxiety risk. *Developmental Psychology*, 47(3), 804-819.

- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Janosz, M. (avril 2006). *Students' self-regulation when learning through reading in schools located within disadvantaged neighborhoods*. Annual Meetings of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Cartwright-Hatton, S., Roberts, C., Chitsabesan, P., Fothergill, C., & Harrington, R. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behaviour therapies for childhood and adolescent anxiety disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(4), 421-436.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassidy, J., & Johnson, R. (2001). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Cazale, L., Berthelot, M., & Traoré, I. (2011). *Santé physique et comportements liés à la santé chez les jeunes Québécois de 15 à 17 ans*. Zoom Santé, Institut de la statistique du Québec.
- Chaffin, M., Bonner, B., Worley, K., & Lawson, L. (1996). Treating abused adolescents. Dans J. Briere, L. Berliner, J. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Éds), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 119-139) Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Chen, Z. Y., & Dornbusch, S. M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(3), 293-319.
- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Chouinard, R. (10 novembre 2009). *Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin?* Conférence sur invitation, Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation. Université de Montréal.
- Chouinard, R., Archambault, I., Archambault, J., & Plouffe, C. (2014). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 185-196). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.

- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. (2009). *Facteurs clés de réussite en Littérature parmi les populations d'âge scolaire*. Toronto, ON : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Éds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2^e éd., pp. 191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Croix-Rouge canadienne. (2011). *Prévoir l'imprévisible*. Repéré à <http://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/urgences-et-catastrophes-au-canada/a-l-intention-des-enseignants-et-des-educateurs-%C5%93uvrant-aupres-des-enfants/aidez-les-eleves-a-se-renseigner-sur-les-catastrophes-et-a-s-y-preparer/le-programme-prevoir-l-imprevisible>
- Croix-Rouge canadienne. (2013). *Vaincre la peur*. Repéré à <http://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/urgences-et-catastrophes-au-canada/a-l-intention-des-enseignants-et-des-educateurs-%C5%93uvrant-aupres-des-enfants/aidez-les-eleves-a-surmonter-les-sequelles-psychologiques-liees-a-une-catastrophe/vaincre-la-peur>.
- Daigneault, G., Laurin, A.-J., & Perrault, A.-C. (2011). *L'apprenti ado : favoriser les apprentissages scolaires des adolescents en tenant compte des fonctions cognitives et du stress*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, N. (2000). *La réputation sociale des élèves manifestant des difficultés de comportement à l'école primaire : effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Sainte-Foy, QC.
- Desbiens, N. (10-11 novembre 2009). *Soutien à la transition du primaire vers le secondaire. Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Dionne, F., Blais, M. C., Boisvert, J. M., Beaudry, M., & Cousineau, P. (2010). Optimiser les interventions comportementales et cognitives avec les innovations de la troisième vague. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, XV(1), 1-15.

- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Drouin-Maziade, C. (2009). *Influence des processus motivationnels sur la mémoire de travail chez les enfants TDA/H avec ou sans anxiété comorbide* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, QC. Repéré le 20 décembre 2015 à www.theses.ulaval.ca/2009/26618/26618.pdf
- Ducher, J. L. (2011). Un schéma général de l'anxiété. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 21(3), 79-83. doi: 10.1016/j.jtcc.2011.07.008
- Dufour, S., & Chamberland, C. (2004). The effectiveness of selected interventions for previous maltreatment: Enhancing the well-being of children who live at home. *Child & Family Social Work*, 9(1), 39-56.
- Dumas, J. E. (2012). *L'enfant anxieux : comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dumont H., Hébert M., & Lavoie F. (1999). La contribution des caractéristiques individuelles aux apprentissages des enfants du primaire participant à un atelier de prévention des abus. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18(1), 39-56.
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, 35(5), 194-206.
- Dumont, M. (2012). *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress*. Québec : Septembre éditeur.
- Dumont, M., & Bluteau, J. (2014). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 264-280). Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Dumont, M., & Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress : adaptation psychosociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(4), 254-267.
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., & McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178.

- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., & Potvin, P. (2009, juin). *Programme de gestion du stress des adolescents : résultats préliminaires*. Communication présentée dans le cadre du Colloque Des Liens maintenant pour l'avenir. Cégep du Vieux Montréal, Montréal.
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P., & McKinnon, S. (2009). Programme de gestion du stress des adolescents comme levier de résilience. Dans N. Nader-Grosbois (Éd.), *Résilience, régulation et qualité de vie: concepts, évaluation et intervention* (pp. 301-305). Louvain-La-Neuve, Belgique : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Dumont, M., Leclerc, D., & McKinnon, S. (2009). Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (Chapitre 6, pp. 123-149). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Massé, L., Leclerc, D., & Potvin, P. (2006). *Trucs antistress* (2 pages).
- Dumont, M., & Potvin, P. (2006). Gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2^e éd., pp. 241-252). Montréal, Qc : Gaëtan Morin.
- Dumont, M., Tarabulsy, G. M., Gagnon, J., Tessier, R., & Provost, M. (1998). Validation française d'un inventaire de micro-stresseurs de la vie quotidienne : combinaison du "Daily Hassles Scale" et du "Uplifts Scale". *International Journal of Psychology*, 33(1), 57-71.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Éds), *Handbook of child psychology, 5th ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Eder, K. C., & Whiston, S. C. (2006). Does psychotherapy help some students? An overview of psychotherapy outcome research. *Professional School Counseling*, 9(5), 337-343.

- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Falkiner, L. (2003). *Impact analysis of the expect the unexpected program*. Toronto, ON: Institute for Catastrophic Risk Reduction.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N., & Horwood, L. J. (2002). Outcomes of leaving school without formal educational qualifications. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(1), 39-56.
- Fisak, B. J., Jr., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12(3), 255-268.
- Fontaine, A., O'Connor, K. P., & Lavoie, M. E. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents aux prises avec un trouble obsessionnel-compulsif. Dans L. Turgeon & S. Parent (Éds), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : troubles intériorisés. Tome 1*. (pp. 115-124), Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Friedberg, R. D., McClure, J. M., & Garcia, J. H. (2009). *Cognitive therapy techniques for children and adolescents: Tools for enhancing practice*. New York, NY: Guilford Press.

- Fryer, G. E., Kraizer, S. K., & Miyoshi, T. (1987). Measuring children's retention of skills to resist stranger abduction: Use of the simulation technique. *Child Abuse & Neglect*, 11(2), 181-185.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2003). Curriculum-based measurement: A best practice guide. *NASP Communique*, 32(2), 33-35.
- Gagliano, C. K. (1987). Group treatment for sexually abused girls. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 68, 102-108.
- Gagné, M.-È., & Marcotte, D. (2010). Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 39, 27-44.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Garland, A. F., & Zigler, E. F. (1994). Psychological correlates of help-seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 586-593.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gervais, J., Bouchard, S., & Gagnier, N. (2006). *Les trucs de Dominique : programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants. Manuel de l'animateur. Cahier d'information aux parents. Cahier de l'enfant*. Ottawa, ON : Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: Implications for health. *Nature Reviews Immunology*, 5(3), 243-251.
- Glodich, A., & Allen, J. G. (1998). Adolescents exposed to violence and abuse: A review of the group therapy literature with an emphasis on preventing trauma reenactment. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8(3), 135-153.
- Gosselin, M. J., & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65.

- Gosselin, P., Langlois, F., & Racicot, G. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents atteints de trouble d'anxiété généralisée. Dans L. Turgeon & S. Parent (Éds), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : troubles intériorisés. Tome 1* (pp. 31-60), Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Boucherville, Qc : Éditions Gaëtan Morin.
- Grayston, A. D., & DeLuca, R. V. (1995). Group therapy for boys who have experienced sexual abuse: Is it the treatment of choice? *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 5, 57-82.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, & Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Repéré à <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Hart, A. (1994). *Vaincre le stress*. Paris, France : Éditions Empreinte, temps présent.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Hayward, C., Varady, S., Albano, A. M., Thienemann, M., Henderson, L., & Schatzberg, A. F. (2000). Cognitive-behavioral group therapy for social phobia in female adolescents: Results of a pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(6), 721-726.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.

- Hofmeijer-Sevink, M. K., Batelaan, N. M., van Megen, H. J., Penninx, B. W., Cath, D. C., van den Hout, M. A., & van Balkom, A. J. (2012). Clinical relevance of comorbidity in anxiety disorders: A report from the Netherlands Study of Depression and Anxiety (NESDA). *Journal of Affective Disorders*, 137(1), 106-112.
- Holmbeck, G. N., Devine, K. A., Wasserman, R., Schellinger, K., & Tuminello, E. (2012). Guides from developmental psychology for therapy with adolescents. *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*, 4, 429-470.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218.
- Humphreys, K. L., Aguirre, V. P., & Lee, S. S. (2012). Association of anxiety and ODD/CD in children with and without ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 370-377.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879-896.
- Institut de la Statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011, Tome 2 - Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Repéré le 27 septembre 2016 de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2.pdf>.
- Jackson, Y., Frick, P., & Dravage-Bush, J. (2000). Perceptions of control in children with externalizing and mixed behavior disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(1), 43-58.
- Jacobson, E. (1984). *Savoir relaxer pour combattre le stress*. Montréal, Qc : Éditions de l'Homme.
- Jacobson, N. S. (1997). Can contextualism help? *Behavior Therapy*, 28, 435-443.
- James, A. A., Soler, A., & Weatherall, R. R. (2005). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *The Cochrane Review*, 3, 1-26.
- Jameson, M. M. (2010). *Math anxiety: Theoretical perspectives on potential influences and outcomes. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40.
- Janosz, M., & Deniger, M. A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. Rapport de synthèse*. Montréal, Qc : Université de Montréal, CRIRES.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Scheafer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 1-39.
- Kanner, A. D., Feldman, S. S., Weinberger, D. A., & Ford, M. E. (1987). Uplifts, hassles, and adaptational outcomes in early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 7*(4), 371-394.
- Katon, W., Richardson, L., Russo, J., McCarty, C. A., Rockhill, C., McCauley, E., ... Grossman, D. C. (2010). Depressive symptoms in adolescence: The association with multiple health risk behaviors. *General Hospital Psychiatry, 32*(3), 233-239.
- Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P.C. Kendall (Éd.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4^e éd., pp. 143-189). New York, NY: Guilford Press.
- Kendall, P. C., & Suveg, C. (2006). Treating anxiety disorders in youth. Dans P. Kendall (Éd.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (3^e éd., pp. 243-294). New York, NY: Guilford Press.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 33*(6), 763-771.

- Klein, J. B., Jacobs, R. H., & Reinecke, M. A. (2007). Cognitive-behavioral therapy for adolescent depression: A meta-analytic investigation of changes in effect-size estimates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1403-1413.
- Kolhenberg, R., & Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy*. Nueva York, NY: Plenum Press
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 97, 11850–11857.
- Kymissis, P. (1993). Group psychotherapy with adolescents. Dans H. Kaplan & B. Sadock (Éds), *Comprehensive group psychotherapy* (3^e éd., pp. 577–584). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lalonde, J. F. (2013). La participation observante en sciences de la gestion : plaidoyer pour une utilisation accrue. La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. *De la tradition à l'originalité*, 32(2), 13-32.
- Lane, K., Menzies, H., Bruhn, A., & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools*. New York, NY: Guilford Press.
- Lapointe, J. M., & Freiberg, H. J. (2007). Indiscipline, conflits et violence à l'école : pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Laudenslager, M. L., Ryan, S. M., Drugan, R. C., Hyson, R. L., & Maier, S. F. (1983). Coping and immunosuppression: Inescapable but not escapable shock suppresses lymphocyte proliferation. *Science*, 221, 568-570.
- Lazarus, S. R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGrawHill.
- Lazarus, S. R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Lazarus, S. R., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. Dans L. A. Pervin & M. Lewis (Éds), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York, NY: Springer.
- Lecocq, A., Fortin, L., & Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37.

- Lee, S. S., Falk, A. E., & Aguirre, V. P. (2012). Association of comorbid anxiety with social functioning in school-age children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Psychiatry Research*, 197(1), 90-96.
- Légaré, G., Gagné, M., & St-Laurent, D. (2013). *La mortalité par suicide au Québec : 1981 à 2010, mise à jour 2013*. Rapport de l'Institut national de la santé publique du Québec, Québec, 24 p. Repéré à http://www.aqps.info/media/documents/Suicide_Qc_INSPQ_miseajour2013.pdf
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- Liu, Y. Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 111(3), 761-764.
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Whidby, J. M., & Fitzgerald, D. P. (2012). Aggression in children. Dans P. C. Kendall (Éd.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4^e éd., pp. 27-60). New York, NY: Guilford Press.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Montréal, QC : Éditions au Carré.
- Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*, 65(3), 209-237.
- Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., ... Plusquellec, P. (2013). The DeStress for success program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87.
- MacLennan, B. W. (1991). Group psychotherapy with girls in early adolescence: Then and now. *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 1(1), 25-41.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Manzoni, G. M., Pagnini, F., Castelnovo, G., & Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: A ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 8(1), 41.
- Marcotte, D. (2006). *Pare-chocs : programme d'intervention auprès d'adolescents dépressifs des 14 à 17 ans. Manuel de l'animateur*. Québec, Qc : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Septembre éditeur.

- Marcotte, D. (2009). Les facteurs prédicteurs de l'émergence du trouble dépressif pendant la transition primaire-secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 30(1), 37-56.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A two-year longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-225.
- Marcotte, D., Pronovost, J., & Bluteau, J. (2014). La dépression et le suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 47-62). Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16(1), 69-79.
- Marin, M. F., Lord, C., Andrews, J., Juster, R. P., Sindi, S., Arsenault-Lapierre, G., & Lupien, S. J. (2011). Chronic stress, cognitive functioning and mental health. *Neurobiology of Learning and Memory*, 96(4), 583-595.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives comportementales en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28(2), 199-212.
- Massé, L. (2014). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., pp. 229-246). Montréal, QC : Gaétan Morin.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- McLoone, J., Hudson, J. L., & Rapee, R. (2006). Treating anxiety disorders in a school setting. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 219-242.

- Meichenbaum, D. (2007). Stress inoculation training: A preventative and treatment approach. *Principles and practice of stress management*, 3, 497-518.
- Meichenbaum, D. H., & Deffenbacher, J. L. (1988). Stress inoculation training. *The Counseling Psychologist*, 16(1), 69-90.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: Guilford Press.
- Meyor, C., Lamarre, A. M., & Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales - Questions d'amplitude. *Recherches qualitatives*, 25(1), 1-8.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/EDAA_brochure_470990.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012b). *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/GuideDeGestion2012_DSE_fr_s.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2013-2014). *Taux de diplomation et de qualification des EHDAA*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fili-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=diffuseurs&listeDiff=351&type=1&idArticle=2404227473>

- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 257-266.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400-424.
- O'Neil, K. A., Podell, J. L., Benjamin, C. L., & Kendall, P. C. (2010). Comorbid depressive disorders in anxiety-disordered youth: Demographic, clinical, and family characteristics. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(3), 330-341.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2015). Facteurs de risque. Repéré le 15 septembre 2016 de http://www.who.int/topics/risk_factors/fr/
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61, 635-655.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.

- Perron, M., & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. T. Christinat (Éds), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 169-189). Berne, Peter Lang SA : Éditions scientifiques internationales.
- Pfadenhauer, M. (2005, September). Ethnography of scenes. Towards a sociological life-world analysis of (post-traditional) community-building. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(3).
- Pica, L., Plante, N., & Traoré, I (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Zoom santé, Québec :Institut de la statistique du Québec, no. 46.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracasseries quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 126-138.
- Platt, J. (1983). The development of the "participant observation" method in sociology: Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioural Sciences*, 19, 379-393.
- Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Sindi, S., François, N., ... Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et Progresse chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6-29.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44, 18-28.
- Pronovost, J., Dumont, M., & Leclerc, D. (2008). *Apprendre à faire face : programme de développement des habiletés de coping pour adolescents*. Montréal : Chenelière Éducation. Adaptation française de *The best of coping* de E. Frydenberg & C. Brandon (2002), Melbourne (Australia), University of Melbourne.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 488-497.
- Reynolds, L. K., O'Koon, J. H., Papademetriou, E., Szczygiel, S., & Grant, K. E. (2001). Stress and somatic complaints in low-income urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 499-514.

- Richardson, B. G. (2001). *Working with challenging youth: Lessons learned along the way*. Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Roberge, P., Fournier, L., Duhoux, A., Nguyen, C. T., & Smolders, M. (2011). Mental health service use and treatment adequacy for anxiety disorders in Canada. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(6), 321-330.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois (Éd.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 149-159). Sainte-Foy, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Tétreault, K., & Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (Éds), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorable* (pp. 9-37). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Salend, S. J. (2012). Teaching students not to sweat the test. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 20-25.
- Savoy, M. (2007). *Learning theories and models: Constructivist learning*. Repéré à http://www.personal.psu.edu/users/m/r/mrs331/constructivist_learning.htm
- Schamess, S. (1993). The search for love: Unmarried adolescent mothers' views of, and relationships with, men. *Adolescence*, 28(110), 425-438.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *The Journal of Early Adolescence*, 20(2), 178-209.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C., & Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/rechercheetdev/pdf/rap-eleve-risque.pdf>

- Schultz, J. H., & de Bousingen, R. D. (1972). *Le Training autogène : méthode de relaxation par autodécontraction concentrative, essai pratique et clinique* (5^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatak, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2006). *La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression : une nouvelle approche pour prévenir la rechute*. Bruxelles, BE : De Boeck Supérieur.
- Seiffge-Krenke, I., & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 561-582.
- Selye, H. (1952). The story of the adaptation syndrome. *The American Journal of the Medical Sciences*, 224(6), 711.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Québec, QC : La Presse.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Semple, R. J., & Burke, C. A. (2012). Mindfulness-based treatment for children and adolescents. Dans P. C. Kendall (Éd.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4^e éd., pp. 411-426). New York, NY: Guilford Press.
- Sena, J. D. W., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 360-376.
- Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété* (2^e éd.). Paris, France : Elsevier Masson SAS.
- Servant, D. (2009). *La relaxation : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Paris, France : Elsevier Masson SAS.
- Shaunessy, E., & McHatton, P. A. (2009). Urban students' perceptions of teachers: Views of students in general, special, and honors education. *The Urban Review*, 41(5), 486-503.

- Shirk, S. R., Jungbluth, N., & Karver, M. (2012). Change processes and active components. Dans P.C. Kendall (Éd.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*, (4^e éd., pp. 471-498). New York, NY: Guilford Press.
- Smith, L. E., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (2008). From reading readiness to reading competence: The role of self-regulation in at-risk children. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 131-152.
- Smith, S. W., Graber, J. A., & Daunic, A. P. (2009). Cognitive-behavioral interventions for anger/aggression: Review of research and research-to-practice issues. Dans M. Mayer, R. van Hacker, J. Lochman, & F. Gresham (Éds), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: School-based practice* (pp. 111-142). New York, NY: Guilford Press.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.
- Stallard, P. (2010). Mental health prevention in UK classrooms: The FRIENDS anxiety prevention programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 23-35.
- Statistique Canada. (2014). *Stress perçu dans la vie, 2014. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, 2003, 2005, 2007 à 2014*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-625-x/2015001/article/14188-fra.htm>
- Stevenson, J. (1999). The treatment of the long-term sequelae of child abuse. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(01), 89-111.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2^e éd.). Alexandria, VA: ASCD.
- Stuit, D. A., & Springer, J. A. (2010). *California's High School dropouts: Examining the fiscal consequences*. Indianapolis, IN: Foundation for Educational Choice.
- Sutherland, K., Singh, N., Conroy, M., & Stichter, J. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29, 169-181.
- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Tomori, M., Zalar, B., & Plesnicar, B. K. (2000). Gender differences in psychosocial risk factors among Slovenian adolescents. *Adolescence*, 35(139), 431-443.

- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713.
- Troy, A. S., Shalleross, A. J., Davis, T. S., & Mauss, I. B. (2013). History of mindfulness-based cognitive therapy is associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213-222.
- Turgeon, L., & Gendreau, P. L. (2007). *Les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent*. Marseille, France : Solal.
- Turgeon, L., & Parent, S. (2012). Une approche contemporaine de la thérapie cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Dans L. Turgeon & S. Parent (Éds), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Tome 1. Troubles intériorisés* (pp. 1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L., & Gosselin, M. J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49.
- Turgeon, L., Mayer-Brien, S., & Brousseau, L. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès d'enfants présentant un trouble d'anxiété de séparation. Dans L. Turgeon & S. Parent (Éds), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : troubles intériorisés. Tome 1.* (pp. 61-86). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 183-196.
- Vaillancourt, M.-È., Bouffard, T., & Langlois-Mayer, M. P. (2014). Trajectoires jointes des biais d'évaluation de compétence scolaire et des erreurs cognitives et leurs liens avec l'estime de soi et l'anxiété des jeunes. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 514.
- Valla, J. P., Kovess, V., Chee, C. C., Berthiaume, C., Vantalon, V., Piquet, C., ... Alles-Jardel, M. (2002). A French study of the Dominic interactive. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37(9), 441-448.
- Venning, A., Kettler, L., Elliott, J., & Wilson, A. (2009). The effectiveness of cognitive-behavioural therapy with hopeful elements to prevent the development of depression in young people: A systematic review. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 7(1), 15-33.

- Vernberg, E. M., & Johnston, C. (2001). Developmental considerations in the use of cognitive therapy for posttraumatic stress disorder. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15(3), 223-237.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (Éds). (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents-Tome 2: Les problèmes externalisés*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Weiss, C. H. (1972). *Methods for assessing program effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorder and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Wilson, M., Joffe, R., & Wilkerson, B. (2002). *The unheralded business crisis in Canada: Depression at work*. Document d'information pour les entreprises comprenant « 12 Étapes d'un plan d'affaires pour vaincre la dépression ». Toronto: Global Business and Economic Roundtable on Addiction and Mental Health. Repéré à http://www.mentalhealthroundtable.ca/aug_round_pdfs/Roundtable%20report_Jul20.pdf
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Éds), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). New York, NY: Guilford Press.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.

Appendice A
Modèle de journal de bord

JOURNAL DE BORD	
NOM DU/DES INTERVENANT(S)	DATE

TYPE D'INTERVENTION	NUMÉRO DE LA RENCONTRE
☐ Groupe ☐ Individuelle	

COTE			
0 - Insatisfaisant	1 - Passable	2 - Bien	3 - Très bien

EXERCICE	COTE	COMMENTAIRES	RECOMMANDATIONS
CLIMAT GÉNÉRAL			

0 - Insatisfaisant

1 - Passable

2 - Bien

3 - Très bien

[illegible]

IMPRESSIONS GLOBALES POUR L'ENSEMBLE DE LA RENCONTRE

Appendice B

Jeu-questionnaire développé pour une clientèle en adaptation scolaire

Faire des équipes de trois à quatre élèves, et poser les questions à chacune des équipes à tour de rôle. En cas de mauvaise réponse, les équipes adverses ont un droit de réplique. Viser la convivialité; l'objectif est de réviser et non de compétitionner.

Volet	Questions	Réponses
Travail sur la perception du stress	1) Vrai ou Faux. Une certaine dose de stress est nécessaire pour augmenter le plaisir et la performance face à une situation.	Vrai – Le stress est le moteur de l'action. Mais attention à ce que son niveau ne soit pas dans les extrêmes (trop faible ou trop élevé).
	2) Nommez deux sources de stress chez les jeunes.	Rupture amoureuse, séparation des parents, déménagement, placement en famille d'accueil, maladie, conflits avec les amis, l'intimidation, etc.
	3) Les situations jugées les plus stressantes répondent à la règle des 3 « I » soit :	Incontrôlable, Imprévisible et Indésirable
	4) Vrai ou Faux. Si tu te concentres sur ce qui va mal dans ta vie plutôt que sur ce qui va bien, tu te sentiras mieux?	Faux – Au contraire tu te sentiras plus stressé et déprimé.
	5) Vrai ou Faux. Si tu oses sortir de ta zone de confort pour prendre des risques calculés, tu risques de te sentir plus confiant et satisfait de toi.	Vrai – la prise de risques calculés procure de l'autosatisfaction.
	6) Vrai ou Faux. Les peurs peuvent nous protéger contre les dangers potentiels ou nous empêcher d'avancer.	Vrai – Les peurs sont normales et peuvent parfois servir d'alarme lorsqu'il y a un danger pour nous. Toutefois, dans d'autres situations, elles peuvent nous empêcher de sortir de nos zones de confort et encourager la passivité et le sentiment de victimisation.
	7) Vrai ou Faux. Mettre tous ses œufs dans le même panier (toute notre énergie dans un seul domaine) augmente les chances de développer son plein potentiel.	Faux – Plus on investit dans un secteur, plus on craint de le perdre. Plus on craint de le perdre, plus on risque de s'effondrer si on devait le perdre. Diversifier ses sources d'intérêts permet de mieux se connaître et de se valoriser.

Volet	Questions	Réponses
Travail sur le corps	8) Nommez deux symptômes physiques que l'on peut ressentir lorsque nous sommes stressés.	Sueurs, maux de tête, étourdissements, tremblements, mal de cœur, mal de ventre, problèmes de sommeil, mal de dos, mal aux épaules, transpiration importante, problèmes d'appétit, etc.
	9) Vrai ou Faux. Les manifestations physiques au stress (sueurs, maux de ventre, etc.) peuvent s'aggraver si on ne s'en occupe pas.	Vrai – Les manifestations physiques de stress sont des cadeaux préventifs. Notre corps parle souvent à notre place et nous informe des déséquilibres qu'il peut y avoir dans notre vie. Si on ignore ces signaux, on risque de tomber malade et de se sentir malheureux.
	10) Nommez une technique de relaxation efficace pour se détendre.	La respiration ballon, la relaxation contracte-relâche, les mantras de détente, la visualisation, la respiration minute, etc.
	11) Vrai ou Faux. Une bonne respiration est rapide et courte.	Faux – Lente et profonde (respiration ballon). Un bon contrôle de la respiration favorise le calme intérieur et améliore nos fonctions cognitives.
	12) Nommez une pensée aidante (mantra positif) que l'on peut se répéter pour favoriser la confiance en soi.	Calme-toi, tout va bien aller, tu es capable, tu es en sécurité, relaxe, respire calmement, il n'arrivera rien de grave, etc.
	13) Nommez une stratégie moins efficace à adopter pour se calmer.	Boire du café ou des boissons énergisantes, consommer de l'alcool ou de la drogue, se coucher tard, manger du sucre ou des choses grasses, etc.
	14) Nommer deux bonnes habitudes de vie à adopter pour une meilleure gestion du stress.	Alimentation saine, faire du sport, bien dormir, avoir des loisirs et des périodes de repos, un bon réseau social, etc.

Volet	Questions	Réponses
Travail sur les pensées	15) Vrai ou Faux. Le stress découle en grande partie de nos pensées et de l'interprétation que l'on fait des situations.	Vrai – En changeant les pensées défaitistes en pensées aidantes, on agit sur le contrôle de nos émotions et de nos comportements.
	16) Nommez une conséquence des pensées non-aidantes.	Intensification du stress, augmentation des difficultés de concentration et du découragement, diminution de la mise en action et de l'estime de soi, etc.
	17) Transformez la pensée non-aidante suivante : « Je vais échouer c'est certain, je ne comprends jamais rien à cela ».	Je n'ai pas besoin d'être parfait pour avoir de la valeur, je vais travailler fort et demander de l'aide, j'ai du talent dans certains domaines, me blâmer et me critiquer ne m'aidera pas, je finis toujours par m'en sortir, etc.
	18) Vrai ou Faux. La pensée positive à elle seule peut régler les problèmes que tu rencontres.	Faux – Tu devras également déployer des efforts et mettre des actions en place pour résoudre ton problème.
	19) Vrai ou Faux. Envisagez des scénarios de catastrophes face à une situation est aidant puisqu'ainsi je suis prêt au pire.	Faux – Si tu fais une analyse réaliste, optimiste et rationnelle des situations stressantes, tu les dédramatiseras et tu pourras l'affronter plus facilement.

Volet	Questions	Réponses
Travail sur les stratégies adaptatives	20) Donnez un exemple de situation incontrôlable où notre pouvoir d'action est faible.	Décès, rupture amoureuse, maladie, séisme, placement en famille d'accueil, etc.
	21) Nommez une stratégie adaptée à la situation « Mon amoureux vient de me quitter ».	Consulter un intervenant, je me distrais avec des amis, j'écris ce que je ressens dans un journal intime (pas Facebook), je fais confiance à la vie en me disant que je trouverai mieux, etc.
	22) Vrai ou Faux. Écrire nos inquiétudes sur papier peut nous permettre de nous sentir plus calme et de faire sortir nos inquiétudes de notre tête.	Vrai – Cela peut nous permettre de nous libérer du « trop-plein » de notre journée et favorise souvent une meilleure compréhension de la situation lorsqu'on est moins paralysé par les sentiments dans notre tête.
	23) Vrai ou Faux. Prévoir un plan B au cas où ton plan A ne fonctionnerait pas est une bonne stratégie adaptative.	Vrai – Tu te sentiras plus tranquille et moins stressé (moins de rumination) si tu as une option de rechange, si ta première solution ne fonctionne pas.
	24) Vrai ou Faux. Avoir suffisamment d'information et connaître ses forces et ses faiblesses sont des façons efficaces de réduire son stress.	Vrai – Cela permet de prendre une décision éclairée et de respecter ses limites. S'assurer que la source d'information est fiable (p. ex. : intervenant, parent, livre, etc.).
	25) Vrai ou Faux. Transformer un obstacle en défi à relever permet de dédramatiser les situations.	Vrai – Si tu transformes un malheur en défi à relever, tu te sentiras mieux dans ta peau.
	26) Vrai ou Faux. L'utilisation adéquate de son agenda est une bonne stratégie pour gérer son temps.	Vrai – Déterminer et ordonner ses priorités, mettre des délais raisonnables pour les tâches et se prévoir des temps libres sont de bons moyens de gestion du stress.

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Appendice C

Guide de présentation des rencontres adaptées lors de
l'application du programme *Funambule*

*Présentation de la rencontre préalable à l'application du programme
Funambule : pour une gestion équilibrée du stress*

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire	Durée
Présentation du programme	Appliquer comme dans la rencontre 1 du programme. Limiter les allers-retours dans le cahier du participant et favoriser les discussions en groupe.	
Calendrier des rencontres (Présentation du calendrier des rencontres. Informer les élèves de l'horaire des animations)	Appliquer comme dans la rencontre 1 du programme. Privilégier une stabilité dans l'horaire (même journée et même période) lorsque c'est possible, durant le temps de classe.	5 minutes
Règles de fonctionnement (Présentation des règles de fonctionnement des animations. Faire compléter le contrat de participation)	Appliquer comme dans la rencontre 1 du programme. Simplifier la liste des consignes et l'afficher en permanence dans la classe pour les animations futures en ajoutant des images pour chacune des règles sélectionnées : 1. Je garde pour moi tout ce qui se dit dans le groupe 2. Je respecte les membres du groupe et l'animateur et je permets à chacun d'exprimer son opinion 3. Je participe positivement aux exercices 4. J'attends mon tour avant de prendre la parole	10 minutes
Ressources d'aide (Nommer les ressources professionnelles de l'école)	Il est intéressant d'utiliser quelques minutes de cette animation pour inviter directement les ressources de l'école à se présenter au groupe-classe et humaniser les services (psychologie, psychoéducation, travailleur social, animateur de vie spirituelle et communautaire).	20 minutes
Accueil : Présentation des participants (Effectuer un tour de table pour que les participants puissent présenter des passions et des attentes ou besoins relatifs au programme)	Interroger brièvement les élèves sur leurs connaissances du stress et les situations stressantes qu'ils connaissent semble plus intéressant pour amorcer les animations que de leur demander leurs attentes.	20 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans la rencontre 1 du programme.	5 minutes

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre un - Volet 1. Travail sur les perceptions du stress

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Exercice 1 : <i>J'évalue mon ouverture au changement</i> (Demandez aux participants de changer de place dans le local sans explication supplémentaire)	Prendre arrangement avec l'enseignant de la classe qui connaît bien ses élèves pour qu'il impose de nouvelles places aux élèves qui accentueront leurs résistances au changement. « Savais-tu que? » Fournir la même explication que dans le programme initial, mais illustrer l'allégorie du roseau en avant de la classe (utilisation du TBI si possible ou avec une image) pour minimiser la lecture auprès de cette clientèle. Une image vaut mille mots!	15 minutes
Exercice 2 : <i>J'accepte une certaine dose de stress (Hart, 1994)</i> (Lire la bande dessinée aux participants et illustrer visuellement son contenu)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en privilégiant cette fois l'illustration visuelle du contenu de la bande dessinée (p. ex., instrument à cordes, élastique ou une image projetée à l'aide du TBI) pour discuter sur le thème. Minimiser l'utilisation du cahier du participant afin de limiter les transitions fréquentes entre le livre et les discussions de groupe.	10 minutes
Exercice 3 : <i>Je me demande ce qu'est le stress</i> (Discussion en grand groupe sur les théories du stress et exercice en groupe afin de classer des sources de stress selon les catégories proposées)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	30 minutes
Exercice complémentaire : <i>Je dois prendre une décision à la croisée des chemins</i>	Exercice non effectué par manque de temps	
Présentation de l'activité hebdomadaire	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe afin de remplir les exercices hebdomadaires et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 4 : <i>Je réfléchis à la manière dont je perçois mes sources de stress</i>	Suggérer aux élèves de reprendre les deux sources de stress utilisées dans l'exercice 2 « Je me demande ce qu'est le stress » pour le compléter afin de favoriser la compréhension de la tâche et la généralisation des apprentissages par la répétition.	15 minutes

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre deux - Volet 1. Travail sur les perceptions du stress

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et l'activité hebdomadaire	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour minimiser l'utilisation du cahier du participant.	3 minutes
Pensée du jour (Lisez les pensées du jour aux participants)	Illustrer au tableau le contenu de la pensée par l'image d'une montagne avec un alpiniste pour concrétiser le message. *Attention aux images trop abstraites avec ces élèves. Utiliser plutôt des illustrations concrètes.	2 minutes
Exercice 5 : <i>Mon verre est-il à moitié vide ou à moitié plein?</i> (Illustrez l'exercice avec un verre d'eau et faire compléter l'exercice du livre du participant)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en priorisant l'illustration visuelle de l'exercice. Comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, discuter autour de l'exercice avant de le compléter dans le cahier.	5 minutes
Exercice 6 : <i>Je mesure mon niveau de stress</i> (Faire remplir le questionnaire de la page 20 du cahier aux participants)	Effectuer la lecture du questionnaire question par question avec les élèves en leur laissant le temps de répondre entre chaque énoncé. Note : les élèves de ce type de classe se sentent généralement moins interpellés par la section de la vie scolaire dans le questionnaire.	10 minutes
Exercice 7 : <i>Je détermine ma principale source de stress</i> (Faire compléter le questionnaire de la page 22 du cahier aux participants)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais proposer aux élèves d'identifier l'élément qu'ils évaluent comme étant leur principale source de stress dans le questionnaire qu'ils viennent de compléter pour cet exercice ou dans l'exercice hebdomadaire 4 de la rencontre 1. Expliquer l'exercice en grand groupe à l'aide d'un exemple personnel à l'animateur ou d'un volontaire dans le groupe si tel est le cas.	5 minutes

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Exercice 8 : <i>Je fais la liste de mes peurs</i> (Écrire la liste de ses peurs sur une feuille, dans une enveloppe scellée et datée)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais se limiter à la liste des peurs (ne pas faire la variante 2) et mettre l'accent sur la confidentialité de l'exercice pour que les élèves se sentent à l'aise de dévoiler leur vulnérabilité.	5 minutes
Exercice 9 : <i>J'apprends à sortir de ma zone de confort</i> (Faire la démonstration visuelle avec les cônes du défi facile, réaliste ou irréaliste)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Il peut être souhaitable que l'animateur exécute préalablement les lancer d'anneaux sur les cônes afin de minimiser la peur du ridicule des participants et favoriser leur participation.	20 minutes
Exercice 10 : <i>Je conjugue ma vie au présent</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais projeter l'image du cahier (TBI) ou agrandissement de l'image pour discuter sur le thème en grand groupe toujours dans l'optique de minimiser l'utilisation du cahier du participant. En raison des difficultés de lecture de ce type d'élève, il est préférable que l'animateur fasse la lecture de la vignette au groupe afin de susciter les discussions. Utiliser des exemples plus parlants pour ces élèves (p. ex., la réussite de l'examen de conduite plutôt que la performance scolaire).	5 minutes
Exercice complémentaire : <i>J'ai une drôle de tête lorsque je suis stressé</i>	Exercice non effectué par manque de temps	

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Présentation des activités hebdomadaires (Présentation des exercices pour que le participant le complète à la maison)	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 11 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i> (Complétez le thermostress hebdomadaire dans le cahier du participant p. 29 de l'édition 2012)	Faire compléter les <i>thermostress</i> hebdomadaires directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> » p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	(15 minutes)
Exercice 12 : <i>Je découvre les règles d'or d'une gestion efficace du stress</i> (Donnez le tableau aux participants pour qu'ils retranscrivent leurs deux règles préférées)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Leur demander de surligner les deux règles d'or qui s'avèrent efficaces pour eux ainsi qu'une autre qu'ils aimeraient développer. Ne pas faire retranscrire.	
Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet I</i>	Ne pas faire cet exercice en fin de rencontre par manque de temps. Inclure cette matière dans le retour sur la rencontre lors de la prochaine animation.	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre trois - Volet 2. Travail sur le corps

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en utilisant la synthèse de « ce que je dois retenir du Volet 1 ». Faire le retour en classe avant le changement de local, s'il y a lieu, pour les exercices de relaxation.	10 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour minimiser l'utilisation du cahier du participant.	5 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	2 minutes
Exercice 13 : <i>Je détermine mes symptômes de stress</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Faire l'exercice en classe avant le changement de local, si tel est le cas, pour les exercices de relaxation. Faire la lecture de chaque énoncé pour que les participants complètent le questionnaire.	10 minutes
(Faire compléter le questionnaire au participant dans le cahier p. 36 de l'édition 2012)	Rappeler clairement que les quatre règles à suivre pour le bon fonctionnement des animations s'appliquent avec le changement de local. Il peut être souhaitable de faire suivre l'affiche visuelle dans le local déterminé.	
Exercice 14 : <i>Je prends conscience de mes tensions</i> (Participer à un exercice de prise de conscience des tensions corporelles)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais s'assurer du positionnement de chacun des élèves par rapport aux autres, tel que préalablement déterminé avec l'enseignant, pour éviter la fébrilité induite par cette transition et minimiser l'indiscipline.	13 minutes
Exercice 15 : <i>Je m'exerce à la respiration en ballon</i> (Pratiquer ce type de respiration)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en ne négligeant pas que l'animateur fasse une démonstration au groupe préalablement pour concrétiser visuellement l'exercice.	10 minutes

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Exercice 16 : <i>J'applique la méthode de relaxation contracte-relâche (Jacobson)</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Tout comme l'exercice précédent, l'animateur fait une démonstration au groupe préalablement pour concrétiser visuellement l'exercice.	10 minutes
Exercice complémentaire : <i>J'écris un palmarès de stratégie antistress</i>	Exercice non effectué par manque de temps	
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 17 : <i>Je détermine comment me détendre avant un examen</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais en mettant l'emphasis sur l'examen théorique ou pratique de conduite automobile au lieu d'un examen scolaire. Cela semble plus parlant pour les élèves de ce type de classe.	
Exercice 18 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i>	Faire compléter les <i>thermostress</i> hebdomadaires directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> » p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	(15 minutes)
Ajout possible d'exercice de relaxation au quotidien	Dans l'objectif de favoriser l'intégration des techniques de relaxation par la répétition et le modelage, il pourrait être avantageux de prendre entente avec l'enseignant pour qu'il planifie un moment quotidien (p. ex., au retour de la récréation, du dîner ou autres) pour exercer ces techniques durant quelques minutes afin de favoriser leur généralisation dans la vie courante des participants.	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre quatre - Volet 2. Travail sur le corps

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Faire le retour en classe avant le changement de local, s'il y a lieu, pour les exercices de relaxation.	10 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour éviter les allers-retours dans le cahier du participant.	5 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Exercice 19 : <i>Je crée mes propres mantras de détente</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais le faire en classe avant le changement de local, si tel est le cas, pour les exercices de relaxation.	15 minutes
(Compléter un mantra aidant à la p. 47 du cahier du participant, édition 2012)	L'utilisation de l'imagerie d'un nouveau CD à graver dans sa tête est aussi efficace pour amener les jeunes à refaire de nouveaux mantras. On doit arriver à changer notre CD et apprendre de nouvelles « phrases » plus aidantes.	
Exercice 20 : <i>J'incite mes muscles à la détente (Schultz)</i>	Tel que proposé dans le programme antérieur à l'édition 2012, il est fortement recommandé de faire les deux exercices simultanément pour maximiser l'état de relaxation et minimiser les transitions entre les activités, particulièrement avec ces élèves. Il n'est pas nécessaire de refaire la relaxation pour l'exercice 21, il est souhaitable d'enchaîner directement avec la visualisation. Faire les retours simultanément suite aux deux exercices.	20 minutes
Exercice 21 : <i>Je visualise un endroit calme et sécurisant</i>		
Exercice complémentaire : <i>Je m'exerce à la respiration minute</i>	Exercice non effectué par manque de temps	

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 22 : <i>J'applique une technique de relaxation de mon choix</i>	Déjà en place si une pratique quotidienne d'exercice de relaxation a été implantée dans la routine de classe lors de la dernière rencontre.	(15 minutes)
Exercice 23 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i>	Faire compléter les <i>thermostress</i> directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> ». p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	
Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet 2</i>	Ne pas faire cet exercice en fin de rencontre par manque de temps. Inclure cette matière dans le retour sur la rencontre lors de la prochaine animation.	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre cinq - Volet 3. Travail sur les pensées

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en utilisant la synthèse de « ce que je dois retenir du Volet 2 ».	10 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour minimiser les allers-retours dans le cahier du participant.	3 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Exercice 24 : <i>Je prends conscience du pouvoir de ma pensée</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	10 minutes
(Raconter l'histoire des roses sur l'impact des pensées automatiques et animer la discussion en groupe)	Note : exercice non effectué lors du projet pilote (version non-éditée de <i>Funambule</i>) puisque c'est l'histoire du « chat dans la nuit » qui a été présenté.	
	Effectuer les deux exercices simultanément pour maximiser l'attention des participants.	
Exercice 25 : <i>J'ai des pensées stressantes qui nuisent à ma concentration</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais faire attention au choix de rôle de l'élève pour cette mise en situation. L'estime de soi des élèves de ce type de classe étant souvent fragilisé, l'inversion des rôles (élèves qui nomment les pensées non aidantes et animateur qui tente de lire le texte) peut être souhaitable pour la mise en scène.	30 minutes
(Effectuer un exercice visuel permettant de réaliser l'impact du monologue intérieur sur la concentration)		
Exercice 26 : <i>Je réalise la tâche des cinq colonnes de Beck</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais effectuer l'exercice au tableau en grand groupe en prenant l'exemple de l'examen de conduite qui est beaucoup plus parlant pour ces jeunes.	

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Exercice 27 : <i>Je remplace une pensée non aidante par une pensée aidante</i> (Formez deux équipes et chaque élève vient piger à son tour une pensée non aidante inscrite sur un papier pour que les autres participants la reformule en pensée aidante)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais il est suggéré de privilégier la réalisation de l'exercice en grand groupe et de minimiser l'utilisation du cahier du participant pour cet exercice. Il est donc préférable d'agrandir les pensées aidantes et non aidantes correspondantes du modèle du guide de l'animateur sur des cartons. Diviser les participants en deux groupes, une moitié pige une pensée non aidante et l'autre une pensée aidante. Ensuite, les participants avec des pensées non aidantes lisent l'un après l'autre leurs pensées et les autres, avec les pensées alternatives, doivent déterminer s'ils ont celle qui correspond à ce qui vient d'être lu. Les participants doivent donc recréer les paires d'idées. On fixe les cartons sur le tableau devant la classe au fur et à mesure. Les participants peuvent également proposer d'autres alternatives au gré de leur imagination.	15 minutes
Exercice complémentaire : <i>Je prends conscience de l'impact de mes pensées sur mes émotions</i>	Exercice non effectué par manque de temps	
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 28 : <i>J'applique la tâche des cinq colonnes à un problème personnel</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012. Refaire un exercice avec un exemple choisi en grand groupe durant la semaine avec le titulaire de classe (facultatif).	(15 minutes)
Exercice 29 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i>	Faire compléter les <i>thermostress</i> directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> » p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre six - Volet 3. Travail sur les pensées

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	10 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour éviter les allers-retours dans le cahier.	3 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Exercice 30 : <i>Je vois la vie en rose</i>	Exercice non expérimenté par manque de temps en raison de la priorisation des exercices de résolution de problèmes.	
Exercice 31 : <i>Je teste le réalisme de mes pensées</i> (Confronter des pensées stressantes concernant une situation en discussion de groupe)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en privilégiant les explications visuelles au tableau en avant de la classe.	10 minutes
Exercice 32 : <i>Je me méfie de mes interprétations hâtives non fondées</i>	Exercice non expérimenté par manque de temps en raison de la priorisation des exercices de résolution de problèmes.	
Exercice 33 : <i>J'utilise le pouvoir de ma pensée avant, pendant et après une situation stressante (méthode d'auto-instruction de Meichenbaum)</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais en fusionnant ces exercices (33 et 34) pour les réaliser simultanément dans une seule étape de l'application de la démarche de résolution de problèmes en grand groupe au tableau.	
Exercice 34 : <i>J'applique une démarche de résolution de problèmes</i>	Débuter par l'exercice du <i>pour</i> et du <i>contre</i> préalablement à la méthode d'auto-instruction de Meichenbaum en utilisant un exemple parlant pour cette clientèle : « Dois-je ou non abandonner l'école? ». Poursuivre la démarche de résolution de problèmes avec la technique des <i>petits pas</i> avec un autre exemple ou le même que dans l'étape précédente (p. ex., « j'ai une entrevue d'emploi que je désire vraiment »).	30 minutes

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	
Exercice 35 : <i>J'applique une démarche de résolution de problèmes à une situation personnelle</i>	Il est préférable que le titulaire de classe accompagne les élèves dans cet exercice en grand groupe pour modeler davantage cette technique. (p. ex., l'annonce de ma décision de rupture à mon amoureux).	
(Complétez la démarche de résolution de problèmes d'une situation personnelle dans le cahier du participant p. 83 de l'édition 2012)		(15 minutes)
Exercice 36 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i>	Faire compléter les <i>thermostress</i> directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> ».p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	
Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet 3</i>	Ne pas faire cet exercice en fin de rencontre par manque de temps. Inclure cette matière dans le retour sur la rencontre lors de la prochaine animation	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre sept - Volet 4. Travail sur les stratégies adaptatives

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en utilisant la synthèse de « ce que je dois retenir du Volet 3 ».	10 minutes
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour minimiser les allers-retours dans le cahier.	3 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Exercice 37: <i>J'ajuste ma stratégie à mon pouvoir d'action</i> (Reconnaitre les stratégies adaptatives et les classer selon si la situation est contrôlable ou non et compléter le cahier du participant à la p. 90 de l'édition 2012)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012 en privilégiant de compléter l'exercice au tableau en grand groupe. Utiliser l'exemple « J'ai une entrevue d'emploi » ou « J'ai mon examen de conduite dans une semaine ». Pour la situation sans contrôle, l'exemple proposé dans le guide « Mon amoureux vient de me quitter pour ma meilleure amie » fonctionne très bien avec cette clientèle.	25 minutes
Exercice 38 : <i>Souffrirais-je de perfectionnisme toxique ou de procrastination?</i> (Compléter le questionnaire sur le perfectionnisme p. 94 et 97 du cahier du participant, édition 2012)	Ne pas effectuer la section sur le perfectionnisme avec cette clientèle. Prioriser le tableau intitulé <i>Est-ce que je remets à plus tard ce que je peux faire maintenant?</i>	10 minutes
Exercice 39 : <i>Je propose un plan A et un plan B</i> (Compléter l'exercice sur la résolution de problèmes dans le cahier du participant p. 99 de l'édition 2012)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais en le complétant au tableau en grand groupe plutôt qu'individuellement. Utiliser l'exemple initial « Ma meilleure amie est jalouse d'une autre de mes amies » et par la suite, inviter les élèves à soumettre d'autres exemples pour compléter le tableau avec eux.	5 minutes

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	(15 minutes)
Présentation des activités hebdomadaires	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'exercice hebdomadaire et ainsi réinvestir sur le thème en dehors des périodes d'animation.	(15 minutes)
Exercice 40 : <i>Je diversifie mes stratégies de gestion du stress</i> (Faire la lecture du tableau des stratégies de gestion du stress et compléter le cahier du participant p. 102 de l'édition 2012)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais expliquer en grand groupe en ajoutant une illustration pour faciliter le rappel des explications de chaque stratégie aux participants. Ceux-ci complètent simultanément la fiche des stratégies qu'ils utilisent déjà et celles qu'ils aimeraient développer.	
Exercice 41 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress</i>	Faire compléter les <i>thermostress</i> directement sur la feuille de bilan « <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i> ».p. 111 du cahier du participant, édition 2012.	

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.

Présentation de la rencontre huit - Volet 4. Travail sur les stratégies adaptatives

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Par soucis d'économie de temps et pour s'assurer d'une meilleure attention des élèves, ne pas faire le retour à ce moment puisque nous en ferons un sur l'ensemble de la matière à la fin de cette rencontre.	
Présentation de la rencontre	Présenter le contenu sommairement et oralement pour éviter les allers-retours dans le cahier.	3 minutes
Pensée du jour	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	5 minutes
Exercice 42: <i>Je revois la liste de mes peurs</i>	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012.	15 minutes
Exercice 43 : <i>Je gère efficacement mon temps</i> (Faire une discussion en groupe sur la gestion du temps et faire compléter l'exercice à la p. 109 du cahier du participant, édition 2012)	Appliquer comme dans le programme antérieur à l'édition 2012, mais faire l'exercice en plénière en grand groupe plutôt qu'individuellement. Simplifier la liste imposante des trucs de préparation à un examen proposée dans le guide d'animation en bonifiant ceux qui sont verbalisés par les participants. Utiliser un exemple plus parlant pour ces élèves (p. ex., préparation de l'examen théorique de conduite).	10 minutes
Exercice 44 : <i>Je fais le bilan de mes thermostress</i>	Les participants ont complété leur <i>thermostress</i> hebdomadaire directement sur la feuille bilan.	5 minutes
Exercice 45 : <i>Je détermine ma façon habituelle de réagir au stress</i> (Modèle de jeu questionnaire disponible dans l'Appendice B de cet essai)	Exercice non expérimenté par manque de temps. Privilégier une discussion (ou un jeu-questionnaire) récapitulative de groupe sur les volets abordés durant les rencontres. Pour le jeu-questionnaire, diviser le groupe en équipes (minimalement deux) qui doivent se consulter avant de répondre aux différentes questions à tour de rôle.	15 minutes

Déroulement du Programme <i>Funambule</i>	Adaptations possibles pour un groupe-classe en adaptation scolaire au secondaire	Durée
Exercice 46 : <i>J'utilise mon jeu de cartes antistress</i> (Faire compléter l'exercice à la p. 114 du cahier du participant, édition 2012)	Afin de minimiser les sources de distraction de ces élèves pouvant présenter des difficultés attentionnelles marquées, il est recommandé de faire compléter aux participants seulement la partie écrite « Mes trois stratégies préférées de gestion du stress » du cahier du participant.	5 minutes
Exercice 47 : <i>Je conseille une personne stressée</i>	Note : exercice non expérimenté par manque de temps. Il semble cependant très intéressant à expérimenter auprès de cette clientèle. Suggestion : Diviser le groupe en équipe et distribuer des mises en situation différentes. Les élèves doivent déterminer ce qu'ils pourraient dire dans les situations proposées. Il est également possible que l'animateur joue la personne stressée dans différentes situations et les élèves nous conseillent en table ronde.	10 minutes
Évaluation du programme Questionnaire : <i>Je donne mon avis sur le programme d'intervention</i>	Prendre entente avec l'enseignant pour qu'un temps soit offert en classe pour compléter l'évaluation du programme. Afin de limiter la tâche de lecture et de compréhension des élèves, il est recommandé de remplir le questionnaire individuellement avec chacun des élèves.	(15 minutes)

Adapté de Dumont, M., en collaboration avec Massé, L., Potvin, P., & Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress. Guide d'animation*. Québec, QC : Septembre éditeur.