

## L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire

### Classroom anxiety in students as perceived by elementary school teachers

Véronique Lambert-Samson et Claire Beaumont

Volume 5, novembre 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1043356ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1043356ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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

Résumé de l'article

Cette étude exploratoire menée auprès de douze enseignants du primaire (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année) vise à vérifier leurs connaissances théoriques, leurs pratiques de même que les sources qui ont contribué à leurs savoirs actuels concernant l'anxiété des élèves. Des entrevues ont permis de relever les connaissances et les interventions déclarées par le personnel enseignant et d'explorer les fondements les soutenant. Les résultats révèlent que les connaissances des enseignants quant aux manifestations de l'anxiété, ses causes et les interventions à pratiquer sont limitées. Les principales sources de leurs connaissances sont issues de leurs expériences personnelles et professionnelles et très peu de leurs formations initiale ou continue. De nouvelles pistes d'intervention et de recherche sont proposées pour améliorer les formations initiale et continue des enseignants et contribuer au développement de leur compétence pour venir en aide aux élèves qui vivent de l'anxiété à l'école primaire.



# **L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire**

**Véronique Lambert-Samson et Claire Beaumont**

*Université Laval*

## **Introduction**

En Amérique du Nord, l'anxiété serait le problème de santé mentale le plus fréquemment rencontré chez les enfants et les adolescents (Sadock, Sadock et Ruiz, 2009). Selon diverses métaanalyses (Costello, Egger, Copeland, Erkanli et Angold, 2011; Pine, 1994), près de 10 % des jeunes souffriraient d'anxiété de manière importante avant l'âge de 16 ans. Des études rapportent qu'entre 0,5 % et 5 % des enfants ont souffert de dépression à l'âge scolaire (Bathia et Subhash, 2007; Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler et Angold, 2003) et que les élèves anxieux ont des résultats scolaires plus faibles que ceux non anxieux (Ma, 1999). Selon Vitaro et Gagnon (2000), un niveau élevé d'anxiété et la difficulté à la gérer peuvent engendrer des problèmes de comportement (intériorisés ou extériorisés) ou d'apprentissage. Sachant que l'anxiété peut être à l'origine de ces difficultés d'adaptation sociale et scolaire, lesquelles sont associées au décrochage scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009), il s'avère important de s'y attarder afin de favoriser la réussite éducative des élèves. Mais le personnel enseignant possède-t-il les compétences nécessaires pour prévenir, identifier et gérer adéquatement l'anxiété chez les élèves? Puisque certains auteurs soulignent le manque de formation initiale des enseignants sur la gestion des problèmes de comportement à l'école (Beaumont et Sanfaçon, 2014; Jeffrey et Sun, 2006) et que des interventions précoces

peuvent favoriser les développements personnel, social et scolaire des enfants, cette étude exploratoire vise à vérifier les connaissances et les pratiques des enseignants du primaire concernant l'anxiété de leurs élèves.

## **Caractéristiques et conséquences de l'anxiété**

Plusieurs définitions de l'anxiété ont été proposées, mais aucun consensus n'a encore été établi entre les chercheurs. De manière générale, l'anxiété est décrite comme un « état émotionnel » s'accompagnant souvent de symptômes physiques (American Psychiatric Association [APA], 2013; Grills, Seligman et Ollendick, 2014). Dumas (2007) considère pour sa part qu'il s'agit d'une « émotion universelle » qui surgit afin de se préparer à faire face à une situation potentiellement dangereuse. Spielberger (1972) a identifié deux types d'anxiété. Il qualifie d'abord « d'anxiété-état » ces sentiments d'appréhension, de tension et d'insécurité ressentis face à une situation qui génère de l'inquiétude. Cette anxiété situationnelle peut être éprouvée par tous les êtres humains à différents moments de leur vie et dans différents contextes, notamment en milieu scolaire. Ensuite, Spielberger (1980) nomme « anxiété-trait » le trait de personnalité qui se décrit par une peur devenue chronique et ressentie démesurément face à une situation ne représentant pas de danger réel. Cette forme d'anxiété pathologique, aussi appelée « trouble anxieux » par l'APA (2013), est identifiée lorsqu'elle est persistante depuis plus de six mois et empêche l'individu d'être fonctionnel dans ses activités quotidiennes (p. ex., à l'école, au travail). Spielberger (1980) précise que plus « l'anxiété-trait » d'un individu est élevée, plus ce dernier est à risque de vivre de « l'anxiété-état » dans diverses situations qu'il jugera menaçantes.

## **L'anxiété en milieu scolaire**

Qu'elle soit situationnelle (anxiété-état) ou chronique (anxiété-trait), l'anxiété est susceptible d'être rencontrée en milieu scolaire. Elle peut se manifester par des comportements de nature *extériorisée* (p. ex., agression, opposition) ou *intériorisée* (p. ex., peur des autres, des nouvelles situations, évitement, passivité) (APA, 2013). Beaumont et Sanfaçon (2014) identifient l'anxiété comme un probable déclencheur d'une crise d'agressivité à l'école. Face à une situation jugée stressante

(p. ex., tâche difficile, évaluation), l'anxiété qui s'observe par différents symptômes physiques (p. ex., tensions musculaires, sudation, palpitations, nausées) peut déclencher une série de comportements inappropriés chez l'élève. L'APA (2013) souligne qu'au chapitre des « troubles anxieux », ce sont principalement l'anxiété de séparation, le trouble de l'anxiété généralisée et diverses phobies qui sont relevés en milieu scolaire. Enfin, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et le trouble oppositionnel avec provocation sont ceux qui apparaissent le plus souvent en concomitance avec l'anxiété en contexte scolaire (Marmorstein, 2007).

Même si l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (2016) reconnaît que l'anxiété situationnelle (anxiété-état) peut parfois entraîner des effets positifs (p. ex., motivation accrue, meilleures performances aux examens ou même permettre la survie face à un danger à venir), la liste des conséquences négatives qu'elle entraîne est plus importante. Au plan psychologique, il peut s'agir d'une faible estime de soi (Charette, 2012), de symptômes dépressifs et d'idées suicidaires (APA, 2013; Dubé, 2009; Marcotte, 2013). Au plan cognitif, le jugement de l'individu peut être affecté (Tardif, 2008), de même que sa mémoire de travail (Cassady, 2010) et des pensées stéréotypées peuvent s'observer (Spielberger, 1972). Les problèmes de sommeil vécus par les enfants anxieux (p. ex., insomnie, somnambulisme, cauchemars) sont aussi susceptibles d'affecter leur concentration et leur attention à l'école (Drouin-Maziade, 2009). Au plan social, l'anxiété est associée à de faibles habiletés relationnelles, à de l'isolement ou de l'évitement de situations sociales perçues comme anxiogènes (Godbout, 2009). Ces problèmes psychologiques, cognitifs, physiques et sociaux entraînent des répercussions sur le plan scolaire, générant des difficultés d'apprentissage (APA, 2013) pouvant mener ultérieurement au décrochage (Lapointe et Freiberg, 2007). Si aucun soutien n'est offert aux élèves manifestant de l'anxiété situationnelle (anxiété-trait) face à certaines situations scolaires, celle-ci peut devenir chronique (anxiété-état). Dans les deux cas, cette anxiété entraîne des conséquences négatives pour l'enfant et son milieu. Considérant qu'un enfant sur dix souffre de problèmes importants d'anxiété (Costello et al., 2003) et que différentes situations scolaires peuvent engendrer de l'anxiété situationnelle pour un certain nombre d'élèves, il s'avère pertinent de questionner les connaissances du personnel enseignant sur ces deux types d'anxiété.

## **Facteurs de risque de l'anxiété chez les élèves du primaire**

La connaissance de différents facteurs de risque liés à l'anxiété (p. ex., personnels, familiaux, sociaux et scolaires) peut favoriser la mise en place d'interventions systémiques qui sont plus susceptibles d'engendrer des effets durables et transférables aux autres contextes de vie des enfants (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Des facteurs personnels ont été associés à l'anxiété, tels que le tempérament (Merikangas et Kalaydjian, 2009), la timidité (Findlay et Coplan, 2008) et une perception négative de soi (Casbarro, 2003). Une relation parent-enfant difficile caractérisée par un lien d'attachement non sécurisant constituerait le principal facteur de risque familial (Bowlby, 2014), auquel s'ajouterait la surprotection parentale (Trudeau, 2006), des valeurs démesurées de performance (Huberty, 2009), des abus physiques ou psychologiques (Courtney, Kushwaha et Johnson, 2008; Dussault, 2010; Grisham et al., 2011), ou des problèmes financiers (Sadock et al., 2009). Parmi les facteurs de risque liés à l'école, les chercheurs ciblent un climat scolaire négatif et compétitif (Casbarro, 2003; Tardif, 2008), une relation enseignant-élève difficile (Casbarro, 2003), l'isolement social (Sadock et al., 2009) ou la victimisation par les pairs (Hawker et Boulton, 2000).

## **Émotions, cognitions et comportements : facteurs indissociables dans le processus déclenchant l'anxiété**

Spielberger (1966) a proposé un modèle théorique basé sur l'interactivité des composantes émotions-cognitions-comportements pour expliquer le phénomène de l'anxiété. Martens (1977) renforçait l'idée que l'anxiété devait être étudiée dans un contexte particulier. Pour Philippot et Douilliez (2014), les émotions, les cognitions et les comportements sont aussi des composantes en constante interaction et constituent ce qu'ils appellent le *système de régulation* de l'être humain. En tenant compte des expériences antérieures et de la situation spécifique rencontrée, ce système de régulation peut devenir dysfonctionnel, bien qu'il lui arrive aussi de se rétablir. Ainsi, une personne qui réagit fortement à une situation stressante peut faire diminuer son anxiété lorsqu'elle est exposée à une séance de relaxation (Spielberger, 1980).

Ces modèles cognitifs comportementaux permettent d'expliquer le processus décisionnel menant un élève à choisir un comportement face

à une situation stressante à l'école. Devant un événement déclencheur (p. ex., une évaluation scolaire), l'enfant peut ressentir des émotions lui faisant interpréter cette situation comme étant menaçante (Sudres, Brandibas et Fourasté, 2004). Certaines cognitions peuvent aussi émerger (p. ex., *Je vais encore échouer*). Dans ce contexte, son système nerveux autonome s'active et génère des symptômes physiques (p. ex., nausées, palpitations). S'il a déjà vécu cette situation à plusieurs reprises, il peut avoir développé des mécanismes de défense (comportements) qui l'ont aidé auparavant à éviter les sensations désagréables liées à l'anxiété situationnelle (p. ex., évitement de la tâche, crise d'opposition). Ainsi, il utilisera ce processus d'ajustement et choisira d'adopter à nouveau ce comportement lui ayant déjà permis d'apaiser son anxiété. Les résultats suivant son choix comportemental influenceront ses actions la prochaine fois qu'il se trouvera dans une situation semblable. Selon ce modèle théorique, si l'individu bénéficie d'un soutien adapté à ses besoins pour faire diminuer adéquatement son anxiété dans de telles situations, il pourra apprendre d'autres manières de réagir positivement face à un stress de ce genre.

## **Les enseignants face à l'anxiété de leurs élèves**

Comme les jeunes passent plusieurs heures à l'école (900 heures annuellement au Canada; Statistique Canada, 2014), les enseignants doivent être en mesure de leur offrir un encadrement adéquat pour les aider à se développer aux plans personnel, social et scolaire. Cependant, plusieurs d'entre eux se disent mal préparés et peu outillés pour gérer les problèmes de comportement en classe (Janot, 2004; Jeffrey et Sun, 2006). Des auteurs rapportent qu'une méconnaissance de ce qu'est l'anxiété chez les enfants (p. ex., facteurs de risque, déclencheurs, conséquences) peut entraîner des interventions inadéquates de la part du personnel scolaire et accentuer les difficultés comportementales qui perturberont le climat scolaire (Drouin-Maziade, 2009; Sudres et al., 2004). Face aux comportements inappropriés de leurs élèves, les enseignants utilisent souvent des mesures coercitives pouvant sembler efficaces à court terme, mais qui sont susceptibles de générer à long terme des sentiments de culpabilité et d'humiliation chez les enfants (Gaudreau, 2011). Conséquemment, la cristallisation de ces interventions inadéquates peut contribuer à endurcir les comportements et à accentuer les conflits élève-enseignant. Sachant que bien des problèmes de comportement

peuvent être déclenchés par une anxiété mal gérée, il s'avère important que les enseignants soient au fait des meilleures pratiques pour aider leurs élèves à la gérer adéquatement.

Peu d'études ont traité de l'anxiété, des connaissances que les enseignants en ont et des interventions efficaces mises en place en classe. La plupart des interventions recensées dans la littérature s'adressent aux professionnels, notamment aux éducateurs, psychoéducateurs et psychologues qui travaillent dans les écoles ou dans des services externes (Turgeon et Brousseau, 2000). Comme les enseignants sont les premiers intervenants auprès des enfants, il faut donc s'assurer qu'ils savent eux aussi reconnaître les situations susceptibles d'être anxiogènes pour leurs élèves, identifier les signes avant-coureurs et intervenir adéquatement pour apaiser cette anxiété susceptible de leur nuire.

## **L'intervention face à l'anxiété des élèves en milieu scolaire**

En accord avec les modèles théoriques précédemment cités (émotions-cognitions-comportements), l'approche cognitive comportementale (ACC) est celle qui est la plus utilisée dans le traitement de l'anxiété en général (Gervais, Bouchard et Gagnier, 2006; Turgeon et Parent, 2012). Cette approche permet la régulation cognitive parce qu'elle canalise le sentiment désagréable ressenti, réduit l'activité du système nerveux (symptômes physiques), sans toutefois diminuer la mémoire de l'événement (rétention) (Ochsner et Gross, 2005). À l'inverse, la régulation comportementale d'une émotion négative (p. ex., par la punition) peut en diminuer l'expression inappropriée à court terme, sans cependant en faire disparaître le sentiment désagréable qui oriente le choix comportemental. Conséquemment, cette régulation comportementale contribuerait à augmenter l'activité du système nerveux, accentuant les symptômes physiques et appauvrissant la mémoire de l'événement.

Différentes interventions sont pratiquées en milieu scolaire pour prévenir ou traiter l'anxiété des élèves. Elles sont dites *universelles* (préventives), *ciblées* (auprès des élèves à risque) ou encore *spécialisées et intensives* (élèves plus sévèrement atteints) (Bissonnette et St-Georges, 2014; Gresham, 2005). Ce sont surtout les interventions *universelles* qui peuvent être mises en place par l'enseignant pour prévenir l'anxiété chez tous les élèves (Gresham, 2005). Elles misent

sur un climat de classe sécurisant, des attentes claires, une relation adulte-élève positive (Gaudreau, 2011; Leininger, Dyches, Prater et Heath, 2010). Le développement d'habiletés et de stratégies positives pour réagir adéquatement aux situations stressantes, telles que des techniques de relaxation et de respiration ou les approches psychoéducatives comme le *coping* ou les stratégies de gestion de la peur, sont d'autres mesures utilisées plus rarement par les enseignants (Blatter-Meunier et Schneider, 2011; Gervais et al., 2006).

Les *interventions ciblées* (Gresham, 2005) sont habituellement pratiquées par des professionnels (p. ex., psychologues, psychoéducateurs) auprès des 5 à 15 % des élèves anxieux n'ayant pas répondu positivement aux interventions universelles. Il peut s'agir d'un entraînement plus intensif aux habiletés sociales ou de restructuration cognitive. Les professionnels, les parents et les enseignants travaillent généralement en collaboration auprès d'une minorité d'enfants (1 à 5 %) ayant besoin d'interventions *spécialisées et intensives* (p. ex., par exposition) (Gresham, 2005; Turgeon et Parent, 2012).

## **L'amélioration des connaissances des enseignants sur l'anxiété : un défi pour les formations initiale et continue**

Aucune étude à notre connaissance n'a tenté de décrire la formation offerte dans les universités québécoises concernant l'anxiété des élèves. Il s'avère donc impossible de connaître la nature des connaissances théoriques des enseignants sur la question. Un bref survol de l'offre de cours de certaines universités québécoises laisse entrevoir qu'aucune formation systématique sur l'anxiété ne semble actuellement offerte aux futurs enseignants. Tout au plus, le concept d'anxiété peut être abordé quelques heures à l'intérieur de certains cours portant des titres plus généraux sur les problèmes d'adaptation scolaire. On sait toutefois que la formation initiale pour intervenir auprès des élèves en difficulté est aussi déficitaire au Québec (Blaya et Beaumont, 2007; Gaudreau, 2011; Jeffrey et Sun, 2006) et que, selon Evertson et Weinstein (2006), ce serait surtout par l'expérience professionnelle que les enseignants développeraient leurs connaissances dans la gestion des comportements des élèves.

Parmi les écrits scientifiques qui traitent de l'anxiété des enfants à l'école, aucun ne semble avoir dressé un bilan des connaissances théoriques (savoirs issus de la littérature) et pratiques (savoir-faire



incluant le savoir-être) sur la question chez les enseignants du primaire. Cette étape aiderait pourtant à bonifier l'offre de formation initiale et continue, pour mieux les préparer à intervenir face à l'anxiété de leurs élèves. Le but de la présente étude exploratoire est plus précisément d'identifier les connaissances des enseignants du primaire concernant l'anxiété des élèves (p. ex., causes, conséquences, manifestations), de décrire les interventions qu'ils disent pratiquer pour prévenir et faire diminuer l'anxiété, ainsi que d'identifier les sources de leurs connaissances théoriques et pratiques sur le sujet.

## **Méthode**

### ***Participants***

Douze enseignants provenant de six écoles primaires ont participé à cette étude. L'échantillon a été choisi par homogénéisation, comprenant seulement des enseignants du primaire de la région de Québec, avec diversification interne (hétérogène pour l'âge, l'expérience et le genre). Il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste volontaire, adéquat pour une recherche exploratoire. Ces deux hommes et dix femmes âgés entre 26 à 49 ans possèdent entre quatre et vingt ans d'expérience, deux enseignent des spécialités (anglais, musique), alors que les dix autres sont titulaires (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année). Ils ont à leur charge des élèves de 6 à 12 ans et se répartissent également parmi les trois cycles d'enseignement au primaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année/premier cycle, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année/deuxième cycle et 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année/troisième cycle). Aucun enseignant volontaire n'a été refusé pour l'expérimentation.

### ***Matériel***

Le canevas d'entrevue élaboré pour la présente recherche (voir annexe) portait sur les connaissances des enseignants sur les aspects suivants : émotions, pensées, manifestations de l'anxiété, facteurs de risque, déclencheurs, interventions pratiquées et sources de leurs connaissances. Il était composé de huit questions ouvertes (p. ex., « Quelles sont les émotions vécues par un élève face à une situation pouvant le rendre anxieux? Qu'est-ce qui déclenche l'anxiété? »)

### ***Procédure***

À la suite de l'approbation du *Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université Laval, des annonces de recrutement ont été

envoyées à des directions d'écoles primaires<sup>1</sup>, permettant de constituer l'échantillon par choix raisonné et par cas multiples (Fortin et Gagnon, 2016). Des entrevues semi-dirigées ont été menées et enregistrées pour faciliter la transcription écrite. Les thèmes abordés dans la grille d'entretien ont permis de faire ressortir les principales unités de sens, bien que plusieurs autres aient émergé après l'analyse des premières entrevues (Gendron et Brunelle, 2010). La grille de codification a ainsi été élaborée à partir des réponses des participants et les données, codées manuellement de façon mixte. Un processus interjuges a été réalisé pour attester de la clarté des catégories et réajuster la grille de codification. Le test non-paramétrique Kappa de Cohen (Landis et Koch, 1977) a conclu à un accord interjuges presque parfait (coefficient Kappa de 0,97). La méthode d'analyse de contenu (Berelson, 1952) a été utilisée pour décrire les contenus systématiquement et quantitativement.

## Résultats

### ***Les connaissances des enseignants du primaire concernant l'anxiété des élèves***

***Les caractéristiques de l'anxiété en milieu scolaire.*** Pour répondre à la question « À quoi reconnaissez-vous l'anxiété chez un élève? », presque tous les participants ont souligné que l'anxiété se manifeste par des comportements extériorisés (voir tableau 1), notamment par des pleurs, de l'agitation, des manies, de l'opposition et des crises de colère : « *Ils bougent plus sur leur chaise au moment d'examens.* » La majorité des répondants nomme aussi des comportements intériorisés (p. ex., inhibition, évitement, nervosité, inattention). Une grande variété de symptômes physiques est rapportée par plusieurs enseignants, citant par exemple des tensions musculaires, des maux de tête et des maux de ventre.

Deux tiers des répondants identifient que l'anxiété peut être chronique (anxiété-trait), mentionnant notamment les difficultés d'adaptation des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme. Dans une même proportion, ils considèrent aussi qu'elle peut être situationnelle, ciblant presque uniquement les situations d'évaluation comme source d'anxiété à l'école : « *Souvent, ce sont des enfants [...] qui sont stressés quand ils ont pas la bonne réponse.* »

---

<sup>1</sup> Les directions d'école approchées regroupaient des écoles connues d'une des chercheuses.

Tableau 1

**Nombre d'unités de sens reflétant les connaissances des enseignants sur l'anxiété**

<b>Connaissances sur l'anxiété</b>	<b>Unités de sens (nbre)</b>	<b>Participants* (nbre)</b>
<b>Caractéristiques</b>		
Manifestations extériorisées	48	11
Manifestations intériorisées	25	10
Symptômes physiques	29	9
Anxiété chronique	15	8
Anxiété situationnelle	13	8
<b>Facteurs de risque</b>		
Familiaux	25	10
Personnels	21	8
Scolaires	8	5
Sociaux	7	4
<b>Déclencheurs</b>		
Scolaires	27	11
Sociocognitifs	12	8
Familiaux	8	6
<b>Pensées</b>		
Pensées liées à la perception de soi	30	12
Pensées liées au regard des autres	8	4
<b>Émotions</b>		
Émotions négatives	49	12
Émotions positives	2	2
<b>Conséquences</b>		
Scolaires	55	12
Personnelles et physiques	18	8
Sociales	10	5

\* Nombre de participants (sur 12) ayant mentionné cet aspect.

**Les facteurs de risque de l'anxiété.** À la question « Comment expliquez-vous que certains élèves sont plus anxieux que d'autres? », la totalité des participants mentionne divers facteurs de risque associés à l'anxiété, surtout ceux familiaux (p. ex., surprotection, relation parent-enfant difficile) : « [...] Les enfants sont stressés [...] parce que leurs

parents le sont. », « Les parents sont soit absents ou [...] contrôlants... [...] trop protecteurs. » Les facteurs personnels (p. ex., tempérament) sont nommés moins fréquemment. Les facteurs de risque scolaires (p. ex., pression, examens, règlements sévères) sont aussi mentionnés, suivis par les facteurs sociaux (p. ex., ne pas avoir d'amis).

**Les déclencheurs de l'anxiété.** À la question « Qu'est-ce qui déclenche l'anxiété chez les enfants? », trois dimensions émergent du discours des participants. Ils identifient surtout des situations en contexte scolaire, principalement les examens, les changements de routines et les situations inconnues : « Dès qu'il ne savait pas ce qui allait arriver, qu'il pouvait pas prévoir. » Deux enseignantes mentionnent qu'elles-mêmes peuvent être des déclencheurs : « Je suis super bonne pour mettre de la pression. » Les déclencheurs sociocognitifs sont nommés assez fréquemment (p. ex., peur d'être jugé, conflits avec les pairs) : « [...] ce que j'observe chez certains élèves, c'est [...] la peur d'être ridiculisé par les autres, s'ils se trompent en parlant. » Enfin, ce sont les déclencheurs familiaux qui ont été les moins identifiés (p. ex., perturbations familiales, instabilité due à une séparation, encadrement parental inadéquat).

**Les pensées et les émotions d'un élève anxieux.** En réponse à la question « Quelles pensées peut-il avoir à l'esprit lorsqu'il sent monter son anxiété? », les participants pouvaient rapporter des paroles entendues, ou encore tenter d'imaginer ce qu'un enfant se dit. Les réponses portent sur la perception de soi : « Je serai pas capable... je saurai pas où aller. », « Je ne comprends rien. » Un répondant explique que des pensées telles que « Je m'en fous... je veux plus rien savoir. » peuvent amener l'élève à éviter la tâche. Le tiers des enseignants mentionne aussi des pensées négatives liées au regard des autres (pairs, parents, enseignant) : « Mes parents ne seront pas contents. », « Le monde va rire de moi. », « Madame [...] va dire que je suis pas bon. »

La totalité des participants relève des émotions négatives liées à l'anxiété : peur, insécurité, nervosité, angoisse, inconfort, honte, tristesse, colère et opposition. Deux enseignants ciblent des émotions positives (p. ex., sens du défi, motivation) : « Il y a une certaine anxiété qui peut venir pousser un élève à aller plus loin. »

**Les conséquences de l'anxiété.** À la question « Quelles sont les principales conséquences de l'anxiété? », tous les enseignants interrogés considèrent que l'anxiété a des impacts négatifs, particulièrement en milieu scolaire (p. ex., faible rendement scolaire, relation élève-

enseignant difficile) : « [...] les enfants anxieux peuvent se désorganiser, désorganiser leur environnement. » Les conséquences personnelles sont mentionnées par une majorité de participants (p. ex., faible estime de soi, faible confiance en soi). Moins souvent évoqués, mais rapportés par près de la moitié des enseignants, les impacts sociaux concernent surtout les difficultés relationnelles avec les pairs. Un participant relève des conséquences physiques : perte de la faim, problèmes de sommeil ou démangeaisons. Enfin, une majorité de répondants mentionne les impacts positifs de l'anxiété sur la relation entre l'enseignant et l'élève : « Ça peut aussi renforcer le lien [...] tu t'occupes un peu plus de lui, ça peut créer un lien si tu veux, pas toujours négatif. »

### **Les interventions qu'ils disent pratiquer pour prévenir et faire diminuer l'anxiété**

**Prévention de l'anxiété.** À la question « Comment un enseignant peut-il prévenir l'anxiété chez un élève? », la plupart des enseignants ont rapporté des interventions liées aux attitudes et comportements de l'enseignant (p. ex., appel au calme, être davantage à l'écoute des élèves, dosage des exigences).

Tableau 2

#### **Nombre d'unités de sens référant aux différentes interventions déclarées par les enseignants auprès des élèves qui manifestent de l'anxiété**

<b>Interventions</b>	<b>Unités de sens (nbre)</b>	<b>Participants* (nbre)</b>
<b>Prévention de l'anxiété</b>		
Attitudes de l'enseignant	23	10
Outils et techniques	6	6
Environnement positif de la classe	5	4
(Difficulté à identifier les signes précurseurs)	6	5
<b>Diminution de l'anxiété</b>		
Interventions ciblées (arrêt d'agir, restructuration, verbalisation)	27	11
Interventions universelles	8	4
Soutien d'un professionnel	2	2
(Difficulté/impossibilité de faire diminuer l'anxiété)	3	2

\* Nombre de participants (sur 12) ayant mentionné cet aspect.

Comme indiqué dans le tableau 2, la prévention de l'anxiété semble

surtout liée à l'attitude de l'enseignant (p. ex., écoute, ouverture). Ensuite, le fait d'offrir des outils ou des techniques à l'élève est relevé par la moitié des participants (p. ex., stratégies d'apprentissage, désensibilisation progressive, relaxation, dédramatisation) : « *Lui donner des trucs pour le retenir, justement pour pas [...] que ça devienne trop incontrôlable. Qu'il puisse lui-même gérer ça [...] pour revenir à un niveau d'anxiété acceptable.* » Créer un environnement positif de classe constitue la troisième approche préventive suggérée par le tiers des répondants : « *[...] en créant un climat de confiance, en créant un milieu agréable pour les élèves.* » Toutefois, près de la moitié des participants relève leur difficulté, voire l'impossibilité de prévenir l'anxiété : « *On ne peut pas prévenir [...] dans le sens que les premières fois où tu t'en rends compte, tu peux pas le prévenir. Tu arrives devant le fait et tu le vois [...].* »

**Diminution de l'anxiété.** Pour faire diminuer l'anxiété chez les élèves, les participants mentionnent utiliser l'arrêt d'agir, la restructuration cognitive, la verbalisation des émotions, les interventions universelles et le soutien de professionnels : « *[...] il faut lui donner un temps de recul pour se calmer [...] le mettre en confiance, le sécuriser sur la suite des choses.* » Près de la moitié des répondants propose d'utiliser la restructuration cognitive avec l'enfant : « *Désamorcer [...] montrer que c'est pas si gros que ça, qu'on va y arriver.* » Quelques participants suggèrent d'accompagner l'élève en offrant des moyens de relaxer ou des outils pour éviter de paniquer : « *[...] un enfant qui est anxieux parce qu'il ne sait pas où aller dans l'école : [...] "Regarde, on va aller voir sur le tableau, regarde, c'est là. Tu sais c'est où."* ». Faire verbaliser les émotions vécues par l'élève et les interventions de prévention universelle sont moins mentionnés, alors que le soutien professionnel est rapporté exclusivement par deux enseignants novices. Deux participants évoquent la difficulté ou l'impossibilité pour un enseignant de faire « disparaître » l'anxiété chez un enfant.

### ***Leurs sources des connaissances théoriques et pratiques concernant l'anxiété***

Aux questions « D'où viennent vos connaissances sur l'anxiété? » et « Quel genre de formation avez-vous reçue face à cette problématique? », c'est d'abord à leurs expériences personnelles que la majorité des répondants réfèrent : « *Je suis une personne anxieuse... je peux comprendre ce qui arrive à des enfants qui ont peur de parler en classe devant tout*

*le monde.* » Les lectures et les observations personnelles quotidiennes sont mentionnées par trois participants. Ensuite, c'est par l'expérience acquise sur le terrain que neuf enseignants disent avoir développé leurs connaissances sur l'anxiété. Aucun répondant n'indique spontanément que la source de ses connaissances est une formation initiale ou continue. Lorsqu'interrogés directement sur la formation, deux participants croient avoir abordé le sujet dans leur formation initiale, sans certitude. Un participant indique avoir abordé l'anxiété lors de sa formation technique en éducation spécialisée, avant son baccalauréat en enseignement. Un peu moins de la moitié des participants dit avoir bénéficié de formation continue sur le sujet.

## **Discussion**

Cette étude visait à explorer les connaissances d'enseignants du primaire sur l'anxiété de leurs élèves à l'école, les interventions déclarées pour la prévenir et la faire diminuer, ainsi que les sources de leurs savoirs. De façon générale, les résultats indiquent que ces enseignants possèdent des connaissances sur l'anxiété, bien que partielles et inégalement réparties parmi les participants.

Sur le plan des connaissances théoriques, les enseignants interrogés distinguent l'anxiété chronique et situationnelle, mentionnant différentes situations à potentiel anxiogène et parlant de certains troubles anxieux. Plusieurs enseignants sont aussi parvenus à nommer une grande variété de symptômes physiques (p. ex., tensions musculaires, maux de tête et de ventre), alors que les manifestations sociales de l'anxiété semblent très peu connues par eux (p. ex., conformisme, retrait social).

Les résultats suggèrent que les enseignants associent davantage l'anxiété aux problèmes extériorisés (p. ex., pleurs, agitation) qu'à ceux de type intériorisé (p. ex., inhibition, inattention), rejoignant les constatations de Vitaro et Gagnon (2000) à ce sujet. Considérant que plusieurs enseignants associent l'anxiété aux problèmes de comportements extériorisés et que la punition (régulation comportementale) est encore beaucoup utilisée pour gérer les problèmes de comportement en classe (Gaudreau, 2011), certaines questions doivent être formulées afin de mieux les préparer à aider leurs élèves. Nous formulons l'hypothèse que si les enseignants développaient une meilleure connaissance théorique du processus qui s'active lorsqu'un élève fait face à une situation anxiogène (Martens, 1977; Philippot et Douilliez,

2014; Spielberger, 1966), ils arriveraient peut-être à agir de manière plus efficace. Peut-être recourraient-ils davantage aux méthodes dites cognitivo-comportementales pour agir sur l'aspect cognitif (émotions-pensées), approche reconnue plus bénéfique à long terme pour faire diminuer l'anxiété et prévenir les problèmes de comportement à l'école (Ochsner et Gross, 2005). Devraient-ils être mieux informés des effets éphémères de la punition (méthode de régulation comportementale) pour faire diminuer les comportements perturbateurs, et de son inefficacité pour apaiser l'anxiété de leurs élèves, parfois la source de ces comportements inappropriés?

Parmi les facteurs de risque pouvant expliquer l'anxiété chez les enfants, les facteurs familiaux sont largement identifiés par les participants. Dans la littérature, la famille est ainsi souvent identifiée par le personnel enseignant comme la cause des difficultés des élèves à l'école (Humbbeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). Comme le mentionnent Beaumont et al. (2010), lorsque des difficultés, principalement comportementales, surgissent à l'école, la communication école-famille peut être teintée de reproches réciproques, nuisant au regard réflexif que parents ou enseignants doivent avoir sur leurs pratiques destinées à aider l'enfant. Sensibiliser le personnel enseignant aux contextes familiaux parfois pénibles dans lesquels les élèves évoluent pourrait favoriser une meilleure compréhension de leurs problèmes de comportement. Une meilleure capacité à considérer les difficultés familiales auxquelles plusieurs de leurs élèves doivent faire face entrainerait peut-être une meilleure compréhension et une meilleure communication école-famille? L'Institut de la Statistique du Québec (2013) révèle que 49 % des enfants subissent de la violence psychologique et verbale à la maison plus de trois fois par année et 3,3 % sont témoins de cette violence entre leurs parents. Des liens entre la maltraitance des enfants à la maison et l'anxiété des jeunes ont déjà été relevés dans la littérature (Courtney et al., 2008), laissant croire que ces enfants auraient tout avantage à ce que leurs enseignants soient sensibles à leur vécu familial.

Mises à part les situations d'évaluation, les participants ne mentionnent pas d'autres aspects contextuels liés à l'école ou à la gestion de leur classe susceptibles de créer de l'anxiété chez leurs élèves. Pourtant, en connaissant mieux l'influence qu'exerce l'environnement scolaire sur le vécu anxieux des élèves (APA, 2013; Casbarro, 2003; Tardif, 2008), il est possible de croire que l'intervention du personnel scolaire serait plus efficace et contextualisée. Ainsi, une meilleure



connaissance des conditions favorisant un climat d'apprentissage positif pourrait aider les enseignants à mieux aborder les problèmes d'anxiété selon une approche systémique en considérant l'élève, la classe et l'école. Ces conditions permettant de créer un climat scolaire positif et sécurisant sont notamment liées à une saine gestion de classe, à une gestion positive des comportements, à un climat d'école sécurisant et juste, au développement de saines habiletés relationnelles à l'école, à des méthodes collaboratives entre élèves et adultes, etc. (Beaumont et al., 2014).

Dans le même sens, les résultats de cette étude indiquent que les enseignants parviennent à identifier certains déclencheurs de stress liés au milieu scolaire, nommant presque exclusivement les situations d'évaluation (p. ex., examens, tests) et laissant peu de place aux aspects environnementaux ou sociaux liés à l'école. Rappelons qu'ils avaient très peu cité de facteurs de risque provenant du milieu scolaire pouvant influencer l'anxiété des élèves. Ce manque de connaissance des facteurs liés à l'école, susceptibles d'influencer le niveau d'anxiété des élèves, peut limiter la capacité des enseignants à faire une analyse systémique des situations en tenant compte des aspects contextuels des déclencheurs. Il est possible de croire que mieux connaître la complexité de l'environnement scolaire et de ses effets sur l'élève permettrait d'intervenir de manière systémique en visant des effets plus durables (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 1981).

Seule la moitié des enseignants interrogés relève que l'anxiété a un impact sur l'environnement de classe, un résultat discordant par rapport à la littérature (APA, 2013; Kearney, Cook et Chapman, 2010); pourtant, les manifestations extériorisées avaient été nommées par presque tous. Les connaissances sur la dynamique d'une classe et la gestion de groupe semblent ainsi limitées et auraient avantage à être développées (Gaudreau, 2011). L'évitement de la tâche est peu identifié par les enseignants comme une manifestation d'anxiété, malgré l'impact sur leur quotidien et la fréquence élevée de ce genre de comportement en classe. Plusieurs auteurs (Drouin-Maziade, 2009; Sudres et al., 2004) ont toutefois suggéré que les enfants qui ont peur d'échouer à l'école peuvent adopter différents comportements de type intériorisé ou extériorisé nuisant à leur réussite scolaire. Ces comportements d'évitement ou autres stratagèmes sont utilisés par les enfants manifestant de l'anxiété en milieu scolaire qui entretiennent la croyance de ne pas être capables d'effectuer les tâches (Berg, Nichols

et Pritchard, 1969; Boimare, 2008; Kearney et al., 2010). Interprétées injustement comme un manque de motivation ou de la paresse, de telles croyances, lorsqu'exprimées à haute voix, peuvent contribuer à accroître les confrontations entre l'élève et son enseignant.

Des participants ont aussi soulevé que des émotions positives pouvaient entraîner de l'anxiété et générer des conséquences positives. Cette notion d'émotion positive liée à l'anxiété est peu abordée dans la littérature. Penney, Mazmanian et Rudanycz (2013) rapportent que cette conviction voulant que « l'anxiété rende productif » fait partie d'un système de croyances personnelles qui va à l'encontre des méthodes éducatives actuelles (p. ex., climat de coopération, méthodes collaboratives). Ces approches compétitives renforceraient plutôt l'individualisme, reconnu peu productif en société (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Le deuxième objectif de cette étude était de décrire les interventions déclarées par les participants pour prévenir et faire diminuer l'anxiété. Les attitudes d'ouverture et d'écoute de l'enseignant, l'offre d'outils ou de techniques et la création d'un environnement positif de classe ont été nommées par les répondants. Bien que les enseignants semblent sensibles à leur rôle pour prévenir l'anxiété, près de la moitié des participants mentionne qu'ils éprouvent de la difficulté à en identifier les signes précurseurs. L'apprentissage de méthodes d'analyse de situations (p. ex., analyse fonctionnelle du comportement; O'Neill, Horner, Albin, Storey et Sprague, 2014) basées sur les éléments contextuels liés à l'anxiété des élèves pourrait aider les enseignants à être plus attentifs aux éléments anxiogènes pouvant la déclencher.

Pour atténuer l'anxiété des élèves, les enseignants interrogés utilisent davantage des interventions ayant un impact immédiat à court terme, comme les trucs du métier (stratégies échangées entre collègues), les arrêts d'agir ou la restructuration cognitive (Bouvard, 2012; Massé, 2014). Il est intéressant de relever que le quart des enseignants interrogés rapporte aussi la difficulté, voire l'impossibilité, de faire diminuer l'anxiété des élèves. Ces propos témoignent d'un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à aider leurs élèves anxieux. Gordon (2001) indique que plus l'enseignant a un sentiment d'efficacité élevé par rapport à sa compétence à gérer une difficulté comportementale, plus son intervention sera adéquate. Pour Bandura (2003), c'est notamment par l'acquisition de connaissances et par les expériences de réussite vécues antérieurement dans un contexte donné

que le SEP des enseignants se développe. Les présents résultats incitent donc à réfléchir sur des façons d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à aider leurs élèves anxieux.

Enfin, les enseignants rapportent que leurs connaissances théoriques et pratiques ont aussi été acquises principalement à partir de leurs expériences personnelles (p. ex., vécu anxieux, lectures personnelles, observations), puis par leurs expériences professionnelles (p. ex., observations et expérimentations en classe, échanges entre collègues). Ces résultats diffèrent toutefois de ceux d'Evertson et Weinstein (2006), qui mentionnaient que c'était d'abord par l'expérience acquise sur le terrain que les enseignants développaient leurs connaissances. Cependant, il faut considérer que le fait de participer volontairement à la présente étude peut déjà être un signe d'intérêt personnel à mieux se documenter sur la question (Fortin et Gagnon, 2016). Cette motivation personnelle à développer ses connaissances sur le sujet pourrait aussi être stimulée par un manque de formation initiale dans ce domaine.

Très peu de participants ont mentionné avoir abordé la question de l'anxiété des élèves dans leur formation initiale. Ce manque de savoirs théoriques et pratiques pourrait expliquer pourquoi certains enseignants trouvent difficile ou impossible de prévenir et de faire diminuer l'anxiété. Ils ne disposeraient pas de connaissances suffisamment poussées pour bien comprendre le phénomène de l'anxiété, détecter adéquatement ses premières manifestations chez leurs élèves et intervenir de manière efficace et durable. Mieux connaître les facteurs de risque liés à l'anxiété (p. ex., rejet social, difficultés scolaires) pourrait par ailleurs contribuer à améliorer leur sentiment de compétence à agir face à l'anxiété de leurs élèves.

Moins de la moitié des répondants disent avoir bénéficié de formation continue sur la question. Un enseignant reconnaît avoir reçu un cartable avec plusieurs interventions pour gérer l'anxiété des élèves, mais comme « [...] *beaucoup de documents de formation, souvent on met ça dans un beau cartable et quand on arrive face à un élève qui est... on n'y pense même pas.* » Comme ces propos le suggèrent, afin que la formation continue soit efficace, elle doit promouvoir des pratiques ancrées dans le réel, de même qu'inclure des mesures de suivi et d'accompagnement qui permettent d'expérimenter en classe et d'échanger avec les collègues (Gaudreau, 2014).

Bien qu'exploratoire, notre étude, l'une des premières à notre connaissance à offrir un éclairage sur la question, ne peut prétendre à une généralisation de ses résultats à l'ensemble des enseignants du primaire. Certaines limites, dont le petit nombre de participants, leur volontariat, le fait qu'ils provenaient tous de la même commission scolaire et que certains étaient connus de l'une des chercheuses incitent à interpréter les résultats avec prudence. De prochaines recherches, menées auprès d'un échantillon plus vaste, pourraient tenter d'approfondir nos connaissances sur la question et continuer à améliorer la formation initiale et continue des enseignants dans ce contexte.

## **Conclusion**

Selon le MELS (2001), un enseignant compétent doit être capable d'anticiper et de détecter les causes des difficultés comportementales pouvant entraver le fonctionnement des activités scolaires et d'adapter ses interventions aux élèves ayant des besoins particuliers. Cette étude a relevé diverses lacunes concernant les connaissances théoriques et pratiques des enseignants pour intervenir face à l'anxiété des élèves. La formation initiale s'avère tout indiquée pour développer leurs connaissances théoriques (p. ex., modèle émotions-cognitions-comportements, déclencheurs, facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires, etc.). L'apprentissage de méthodes d'intervention cognitivo-comportementales pourrait aussi aider les futurs enseignants à apaiser l'anxiété des élèves et prévenir les problèmes de comportement. Ils devront aussi apprendre à analyser les situations en tenant compte des aspects contextuels liés à l'école et à la famille, afin de s'habiller à identifier les premiers signes d'anxiété pour éviter que les comportements se détériorent. Enfin, si une meilleure formation initiale peut mieux préparer le futur personnel scolaire à intervenir dans les situations anxiogènes, une formation continue axée sur des situations réelles et sur l'accompagnement pourra pallier les carences, en ce domaine, chez les enseignants qui exercent déjà leur profession.

## **Références**

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5®: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

- Bathia, S. K. et Subhash, B. C. (2007). Childhood and adolescent depression. *American Family Physician*, 75 (1), 73-80.
- Beaumont, C., Poulin, R., Cardin, C.-J., Deslandes, R., Garcia, N., Gaudreau, N., . . . Boissonneault, J. (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche*. Mémoire présenté au ministère de la Famille, dans le cadre des consultations menant au plan de lutte national sur l'intimidation. Récupéré le 7 août 2017 de <http://www.violence-ecole.ulaval.ca>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2014). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école — Prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 281-294). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY: Free Press.
- Berg, I., Nichols, K. et Pritchard, C. (1969). School phobia, its classification and relationship to dependency, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10 (2), 123–141. doi: 10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x
- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : influence des directions d'école. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (3), 177-194. doi: 10.1177/0829573514542219.
- Blatter-Meunier, J. et Schneider, S. (2011). Thérapie comportementale cognitive des troubles émotionnels liés à l'anxiété de séparation. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 21 (3), 84-89. doi : 10.1016/j.jtcc.2011.07.011
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007, février). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris, France : Dunod.
- Bouvard, M. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents atteints de phobie spécifique. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Tome 1. Troubles intériorisés* (p. 13-29). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (2014). *Amour et rupture : les destins du lien affectif*. Paris, France : Albin Michel.

- Casbarro, J. (2003). *Test anxiety & what you can do about it: A practical guide for teachers, parents, and kids*. New York, NY: Dude.
- Cassady, J. C. (2010). Test Anxiety — Contemporary Theories and Implications of Learning. Dans J. C. Cassady (dir.) *Anxiety in schools — The causes, consequences, and solutions for academian anxiety* (p. 5-26). New York, NY : Peter Lang.
- Charette, J. (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès d'adolescentes présentant un trouble des conduites alimentaires. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Tome 1. Troubles intériorisés* (p. 61-86). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60 (8), 837-844.
- Costello, E. J., Egger, H. L., Copeland, W., Erkanli, A. et Angold, A. (2011). The developmental epidemiology of anxiety disorders: Phenomenology, prevalence, and comorbidity. Dans W. Silverman, K. et A. P. Field (dir.), *Anxiety disorders in children and adolescent* (p. 56-75). UK: Cambridge University Press.
- Courtney, E., Kushwaha, M. et Johnson, J. (2008). Childhood emotional abuse and risk for hopelessness and depression symptoms during adolescence. *Journal of Emotional Abuse*, 8 (3), 281-298. doi : 10.1080/10926790802262572
- 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, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26618/26618.pdf>
- Dubé, J. (2009). *L'attachement, la réactivité comportementale et la genèse des manifestations anxieuses lors de la petite enfance* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26673/26673.pdf>
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck.
- Dussault, A. (2010). *L'attention dans le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) chez les enfants* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2010/26657/26657.pdf>
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Findlay, L. C. et Coplan, R. J. (2008). Come out and play : Skyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 40 (3), 153-161. doi : 10.1037/0008-400X.40.3.153

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche — Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39 (2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2014). Les pratiques soutenues par la recherche pour préparer le personnel scolaire à intervenir face aux comportements difficiles et violents à l'école. Dans C. Beaumont (dir.), *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche* (p. 22-24). Québec, Canada : La collection de la Chaire.
- Gendron, A. et Brunelle, N. (2010, mars). L'analyse d'entrevues de recherche qualitatives. Communication présentée à la Chaire de recherche du Canada sur les trajectoires d'usage de drogues et les problématiques associées, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Gervais, J., Bouchard, S. et Gagnier, N. (2006). *Les trucs de Dominique — Programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants*. Ottawa, Canada : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Godbout, N. (2009). *La relation entre l'abus sexuel subi durant l'enfance et la satisfaction conjugale chez l'homme* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26351/26351.pdf>
- Gordon, L. M. (2001, octobre). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Communication présentée au *Annual Meeting of the California Council on Teacher Education*, San Diego, CA.
- Gresham, F. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28 (4), 328-344.
- Grills, A. E., Seligman, L. et Ollendick, T. (2014). Anxiety disorders in children and in adolescents. Dans P. Emmelkamp et T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders* (p. 424-456). Chichester, West Sussex, UK : John Wiley & Sons.
- Grills-Taquechel, A. et Ollendick, T. H. (2007). Introduction to special issue: Developments in the etiology and psychosocial treatments of anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10 (3), 197-198. doi : 10.1007/s10567-007-0026-4
- Grisham, J. R., Fullana, M. A., Mataix-Cols, D. Moffitt, T. E., Caspi, A. et Poulton, R. (2011). Risk factors prospectively associated with adult obsessive, compulsive symptom dimensions et and obsessive-compulsive disorder. *Psychological Medicine*, 41 (12), 2495-2506. doi: 10.1017/S0033291711000894

- Hawker, D. S. et Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Huberty, T. J. (2009, septembre). Test and performance anxiety — Good communication and support can help minimize its negative impact. *Principal Leadership*, 10 (1), 12-16. Récupéré le 20 décembre 2015 de <https://www.nassp.org/Knowledge-Center/Publications/Principal-Leadership/Principal-Leadership-Archives/PL-Vol.-10-Sept.-2009-May-2010/Sept.-2009-No.-1-21st-Century-Education>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664. doi : 10.7202/016280ar
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2012 — Les attitudes parentales et les pratiques familiales*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Institut universitaire en santé mentale de Montréal. (2016). *Troubles anxieux*. Repéré le 13 février 2016 de <http://www.iusmm.ca/santementale/troubles-anxieux.html>
- Janot, L. (2004). Stress de l'enseignant et nouvelle régulation de l'école — Quels dispositifs de formation en faveur du professionnalisme? *Ville-École-Intégration. Enjeux*, 8, 42-57.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Kearney, C. A., Cook, L. et Chapman, G. (2010). School stress and school refusal behavior. Dans G. Fink (dir.), *Stress consequences : Mental, neuropsychological and socioeconomic* (p. 684-486). San Diego, CA : Academic Press.
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- Lapointe, J. M. et Freiberg, H. J. (2007). Indiscipline, conflits et violence à l'école : pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. et Heath, M. A. (2010). Teaching students with obsessive-compulsive disorder. *Intervention in Schools and Clinic*, 45 (4), 221-231. doi : 10.1177/1053451209353447
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (5), 520-540. doi : 10.2307/749772
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents — État des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationship between anxiety and externalizing disorders in youth : The influences of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders*, 21 (3), 420-432. doi : 10.1016/j.janxdis.2006.06.004



- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign, IL : Human Kinetics Publishers.
- Massé, L. (2014). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école — Prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 229-246). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Merikangas, K. R. et Kalaydjian, A. E. (2009). Epidemiology of Anxiety Disorders. Dans B. J. Sadock, V. A. Sadock et P. Ruiz (dir.), *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of psychiatry* (p. 1856-1863). Philadelphie, PA: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire — L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). À la même école! — *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ochsner, K. N. et Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (5), 242-9. doi : 10.1016/j.tics.2005.03.010
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. et Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development for problem behavior : A practical handbook* (3rd ed.). Stamford, CT : Cengage Learning.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique — Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Pine, D. S. (1994). Child adult anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 280-281.
- Penney, A. M., Mazmanian, D. et Rudanycz, C. (2013). Comparing positive and negative beliefs about worry in predicting generalized anxiety disorder symptoms. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 45 (1), 34-41. doi : 10.1037/a0027623
- Philippot, P. et Douilliez, C. (2014). Émotion, cognition et comportement : apport des modèles émotionnels à la compréhension de l'anxiété. Dans J. P. Boulenger et J.P. Lépine, *Les troubles anxieux* (p. 6-15). Paris : Lavoisier.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A. et Ruiz, P. (2009). *Kaplan & Sadock's textbook of psychiatry* (9<sup>e</sup> éd.). Philadelphie, PA : Lippincott Williams & Wilkins.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on Anxiety. Dans C. D. Spielberger (Éd.), *Anxiety and behavior* (p. 3-20). New York, NY : Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. Dans C. D. Spielberger (Éd.), *Anxiety — Current trends in theory and research* (p. 23-49). New York, NY: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Statistique Canada. (2014). Temps d'instruction obligatoire et d'instruction prévu dans les institutions publiques entre l'âge de 6 et 15 ans, Canada, 2010-2011. Récupéré le 12 octobre 2014 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/2013001/tbl/tbld1.1-fra.htm>.
- Sudres, J. L., Brandibas, G. et Fourasté, R. (2004). La phobie scolaire : symptômes, entité spécifique, syncrétisme ou syndrome d'inadaptation. *Neuropsychiatrie de l'enfance à l'adolescence*, 52 (8), 556-566. doi : 10.1016/j.neurenf.2004.09.010
- Tardif, G. (2008). *Trajectoires d'anxiété au primaire et adaptation des jeunes de première secondaire* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25771/25771.pdf>
- Trudeau, N. (2006). *Étude de comorbidité entre les troubles des conduites alimentaires et le trouble d'anxiété de séparation* (mémoire, Université Laval, Canada). Récupéré le 20 décembre 2015 de <http://www.theses.ulaval.ca/2006/23827/23827.pdf>
- Turgeon, L. et Brousseau, L. (2000). Prévention des problèmes d'anxiété chez les jeunes. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation : Tome I. Les problèmes internalisés* (p. 189-220). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Parent, S. (2012). Une approche contemporaine de la thérapie cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Tome 1. Troubles intériorisés* (p. 1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). Introduction. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 2. Les problèmes internalisés* (p. 1-14). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

## **Correspondance**

**Véronique Lambert-Samson**

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

Pavillon des Sciences de l'éducation

2320, rue des Bibliothèques

Québec, Québec

Canada, G1V 0A6

Tél. : +1 418 656-2131, poste 4718

Courriel : veronique.lambert-samson.1@ulaval.ca

---

## **Résumé**

**L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire.** Cette étude exploratoire menée auprès de douze enseignants du primaire (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année) vise à vérifier leurs connaissances théoriques, leurs pratiques de même que les sources qui ont contribué à leurs savoirs actuels concernant l'anxiété des élèves. Des entrevues ont permis de relever les connaissances et les interventions déclarées par le personnel enseignant et d'explorer les fondements les soutenant. Les résultats révèlent que les connaissances des enseignants quant aux manifestations de l'anxiété, ses causes et les interventions à pratiquer sont limitées. Les principales sources de leurs connaissances sont issues de leurs expériences personnelles et professionnelles et très peu de leurs formations initiale ou continue. De nouvelles pistes d'intervention et de recherche sont proposées pour améliorer les formations initiale et continue des enseignants et contribuer au développement de leur compétence pour venir en aide aux élèves qui vivent de l'anxiété à l'école primaire.

**Mots clés :** anxiété à l'école; troubles anxieux; prévention de l'anxiété; comportements intériorisés; comportements extériorisés.

\* \* \*

## **Abstract**

**Classroom anxiety in students as perceived by elementary school teachers.** This exploratory study conducted with twelve elementary school teachers (Grade 1 to 6) wishes to explore elementary school teachers' theoretical and practical knowledge of student anxiety, as well as the source of their knowledge. Interviews revealed the most common body of knowledge and interventions declared by the teachers, and allowed the exploration of the underlying foundations. Results showed that teachers' knowledge of anxiety, as it relates to the recognition of symptoms and the understanding of underlying theoretical concepts such as causes, explanatory factors and appropriate interventions should be enhanced. Teachers appear to rely mostly on their own professional and personal experiences as the main sources of knowledge on the subject, while initial training and continuous education has little contribution to their current level of knowledge. New approaches and areas of research are suggested to improve teachers' initial and continuous training to help the elementary school students' living with anxiety.

**Keywords :** anxiety in schools; anxiety disorders; anxiety's prevention; internalized behaviours; externalized behaviours.

# Annexe

## ***Canevas d'entrevue***

*Les prochaines questions visent à connaître votre perception de l'anxiété en milieu scolaire. Sentez-vous bien à l'aise d'y répondre, car il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses. Il s'agit de recueillir ce que vous pensez concernant les différents aspects que nous aborderons.*

**1. Vous arrive-t-il de côtoyer des élèves anxieux dans le cadre de votre travail?**

(Introduction)

**2. À quoi reconnaissez-vous l'anxiété chez un élève?**

(Manifestations)

*Questions d'approfondissement :*

- a. Comment décririez-vous les comportements et attitudes d'un élève anxieux?
- b. Quelles en sont les manifestations les plus fréquentes?

**3a. Comment expliquer que certains élèves sont plus anxieux que d'autres?**

(Causes, facteurs explicatifs)

**3b. Qu'est-ce qui déclenche l'anxiété chez les enfants?**

(Causes, déclencheurs)

*Questions d'approfondissement :*

- a. Quelles situations particulières peuvent déclencher l'anxiété d'un élève à l'école?
- b. Quelles sont les émotions vécues par un élève face à une situation pouvant le rendre anxieux?
- c. Quelles pensées peut-il avoir à l'esprit lorsqu'il sent monter son anxiété? (Que peut-il se dire intérieurement?)

**4. Quelles sont les principales conséquences de l'anxiété sur l'enfant?**

(Conséquences)

*Annexe (suite)*

*Questions d'approfondissement :*

- a. Sur son développement en général?
- b. Sur sa réussite et son adaptation scolaire?
- c. Sur la classe ou l'environnement scolaire?
- d. Sur sa relation avec ses enseignants?

**5a. Comment un enseignant peut-il prévenir l'anxiété chez un élève?**

(Interventions)

**5b. Comment un enseignant peut-il faire diminuer l'anxiété chez un élève lorsque ce dernier en manifeste des signes?**

(Interventions)