

Mécanismes de changement d'une intervention brève pour réduire l'anxiété de performance scolaire chez les adolescents

Mechanisms of Change in a Brief Intervention to Reduce Academic Performance Anxiety in High-School Students

Gabrielle Yale-Soulière, Gabriela Campeau, Kassandra Berniqué, Lyse Turgeon et Floriane Binette-Laporte

Volume 53, numéro 1, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111111ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111111ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Yale-Soulière, G., Campeau, G., Berniqué, K., Turgeon, L. & Binette-Laporte, F. (2024). Mécanismes de changement d'une intervention brève pour réduire l'anxiété de performance scolaire chez les adolescents. *Revue de psychoéducation*, 53(1), 26–52. <https://doi.org/10.7202/1111111ar>

Résumé de l'article

L'anxiété de performance scolaire touche environ 15 % des élèves, et a un impact négatif sur leur fonctionnement scolaire et psychologique. Bien que plusieurs programmes montrent des effets prometteurs dans la réduction de ce problème, les modèles de changement de ces programmes ne semblent pas avoir été étudiés. La présente étude vise à analyser les mécanismes spécifiques et les autres processus du programme Pastel, un programme de groupe de six ateliers d'une heure visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire, à l'aide d'entrevues semi-structurées menées auprès de 21 personnes participantes de secondaire 4 et 5 (85 % s'identifiant au genre féminin) et de neuf personnes animatrices (78 % s'identifiant au genre féminin). D'abord, une approche hypothético-déductive a été utilisée pour examiner les mécanismes de changement spécifiques du programme, puis une approche inductive pour identifier d'autres processus potentiels. Les thèmes principaux et secondaires, et ce, selon la récurrence observée dans les entrevues, ont été identifiés par une analyse thématique. Ainsi, les changements perçus ont été expliqués par certains mécanismes de changement spécifiques (p. ex. diminution des distorsions cognitives, amélioration des capacités à résoudre les problèmes, amélioration des habiletés d'organisation et d'étude, etc.), tels que l'utilisation de nouvelles stratégies apprises lors des ateliers et par des processus généraux (p. ex. le format de groupe, la motivation et l'engagement ou les schèmes relationnels). Cette démarche permet de valider le modèle de changement du programme Pastel. Plus largement, elle permet de valider l'utilité des différentes stratégies utilisées dans les programmes visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire.

Mécanismes de changement d'une intervention brève pour réduire l'anxiété de performance scolaire chez les adolescents

Mechanisms of Change in a Brief Intervention to Reduce Academic Performance Anxiety in High-School Students

G. Yale-Soulière^{1,2}

G. Campeau²

K. Berniqué²

L. Turgeon²

F. Binette-Laporte¹

- 1 Département de didactiques, Université du Québec à Montréal
- 2 École de psychoéducation, Université de Montréal

Résumé

L'anxiété de performance scolaire touche environ 15 % des élèves, et a un impact négatif sur leur fonctionnement scolaire et psychologique. Bien que plusieurs programmes montrent des effets prometteurs dans la réduction de ce problème, les modèles de changement de ces programmes ne semblent pas avoir été étudiés. La présente étude vise à analyser les mécanismes spécifiques et les autres processus du programme Pastel, un programme de groupe de six ateliers d'une heure visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire, à l'aide d'entrevues semi-structurées menées auprès de 21 personnes participantes de secondaire 4 et 5 (85 % s'identifiant au genre féminin) et de neuf personnes animatrices (78 % s'identifiant au genre féminin). D'abord, une approche hypothético-déductive a été utilisée pour examiner les mécanismes de changement spécifiques du programme, puis une approche inductive pour identifier d'autres processus potentiels. Les thèmes principaux et secondaires, et ce, selon la récurrence observée dans les entrevues, ont été identifiés par une analyse thématique. Ainsi, les changements perçus ont été expliqués par certains mécanismes de changement spécifiques (p. ex. diminution des distorsions cognitives, amélioration des capacités à résoudre les problèmes, amélioration des habiletés d'organisation et d'étude, etc.), tels que l'utilisation de nouvelles stratégies apprises lors des ateliers et par des processus généraux (p. ex. le format de groupe, la motivation et l'engagement ou les schèmes relationnels). Cette démarche permet de valider le modèle de changement du programme Pastel. Plus largement, elle permet de valider l'utilité des différentes stratégies utilisées dans les programmes visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire.

Correspondance :

Gabrielle Yale-Soulière
Département de didactique
Université du Québec à Montréal
1205 rue Saint-Denis, Montréal
Québec H2X 3R9, Canada.

gabrielle.yale-souliere@
umontreal.ca

Mots-clés : *anxiété de performance scolaire, mécanismes de changement, processus généraux programme, adolescence.*

Abstract

Test anxiety affects about 15% of students and has a negative impact on their psychological and academic functioning. Several programs showing promising effects have been developed to intervene with these adolescents. However, no study seems to have tested the change mechanisms of these programs. This study aims to analyze the specific mechanisms and in-session processes of the Pastel program, a group program consisting of six one-hour workshops aimed at reducing test anxiety, through semi-structured interviews conducted with 21 secondary 4 and 5 students (85% identifying as female) and nine facilitators (78% identifying as female). Initially, a hypothetico-deductive approach was used to examine the change mechanisms of the program, and then, an inductive approach was used to identify other potential processes. Thematic analyses were used to identify main and sub-themes based on recurring patterns in the interviews. Thus, perceived changes were explained by specific change mechanisms (e.g., reduction of cognitive distortions, improvement in problem-solving abilities, enhancement of organizational and study skills, etc.) and in-session processes (e.g., group format, motivation and engagement, or relational patterns). These results validate the change model of the Pastel program and more broadly, the usefulness of the different strategies used in programs targeting the reduction of test anxiety.

Keywords: test anxiety, change mechanisms, in-session processes, program, adolescence.

Introduction

L'anxiété de performance scolaire

Depuis plusieurs années, les adolescents font face à une difficulté dans le milieu scolaire, soit l'anxiété de performance scolaire. La plupart des études recensent des taux de prévalence d'environ 15 % chez les élèves du secondaire lorsqu'on parle d'anxiété de performance scolaire élevée (Putwain et Daly, 2014), bien que certaines présentent des taux plus élevés (von der Embse et al., 2021). L'anxiété de performance scolaire se définit par une dimension cognitive, telle que les obstructions cognitives ou les inquiétudes, une dimension physiologique, telle que les réactions physiques et une dimension comportementale, telle que les comportements sécurisants ou évitants (Putwain et al., 2021). Bien que l'anxiété de performance scolaire ne soit pas un trouble répertorié dans le DSM-5-TR (American Psychiatric Association [APA], 2022), elle amène plusieurs conséquences négatives pour les jeunes qui en vivent. Ceux-ci présentent également des symptômes accrus d'anxiété, de dépression et ont une perception plus négative d'eux-mêmes (Ang et Huan, 2006; Cassady, 2004), exacerbée par la pression scolaire et la crainte de l'échec. En outre ces jeunes présentent des difficultés scolaires qui se manifestent par une réduction du sentiment d'auto-efficacité et un plus faible rendement scolaire (von der Embse et al., 2018). Ces éléments constituent des signes préoccupants quant à leur bien-être et leur réussite scolaire.

L'efficacité des programmes sur l'anxiété de performance scolaire

L'évaluation des effets est un domaine largement exploité par les chercheurs. Elle permet de mesurer si le programme atteint bien les cibles d'intervention (Chen,

2014). Trois méta-analyses ont établi que les programmes visant l'anxiété de performance scolaire sont efficaces. Plus précisément, les programmes adoptant des approches comportementale, cognitivo-comportementale ou cognitivo-comportementale combinées à l'enseignement d'habiletés d'étude et d'organisation ont montré des effets significatifs dans la réduction de l'anxiété de performance scolaire (Ergene, 2003; Hembree, 1988), et ce, même à long terme (Huntley et al., 2019). Globalement, les résultats de la méta-analyse de Huntley et al. (2019) qui regroupe des études expérimentales soulignent que les interventions pour l'anxiété de performance scolaire étaient plus efficaces que les conditions de contrôle pour réduire la gravité de ce type d'anxiété, avec un effet moyen standardisé (Hedges' g) de $-0,76$. Chez les adolescents, quelques programmes de type ciblé ont été développés dans les dernières années. Selon la recension systématique de von der Embse et al. (2013), la majorité des programmes évalués entre 2000 et 2011 arrivent à des résultats significatifs quant à la réduction de l'anxiété de performance scolaire. Leurs résultats soulignent que les interventions cognitivo-comportementales combinées à l'apprentissage des habiletés d'étude sont une bonne avenue pour diminuer ce problème. Les études plus récentes utilisant des devis expérimentaux obtiennent également des résultats significatifs quant à l'anxiété de performance scolaire (Fergus et Limbers, 2019; Putwain et Pescod, 2018).

Le programme *Pastel*

Pastel est une intervention groupale de six sessions hebdomadaires d'une heure pour adolescents de 14 à 18 ans ayant une anxiété de performance scolaire élevée. Dispensé par des professionnels de l'éducation (psychologues, psychoéducateurs, etc.), ce programme d'approche cognitive-comportementale combinée à l'apprentissage d'habiletés d'étude vise à réduire l'anxiété de performance scolaire chez ces jeunes. Plus précisément, chaque atelier permet aux jeunes d'apprendre six stratégies : l'auto-observation, la restructuration cognitive, la résolution de problèmes, l'exposition, les stratégies d'étude et d'organisation et la respiration profonde. Les résultats d'une étude d'effectivité avec devis randomisé montrent une réduction significative de l'anxiété de performance scolaire, de l'anxiété sociale et de la dépression (Yale-Soulière et al., soumis). Le modèle de changement du programme est présenté dans la figure 1.

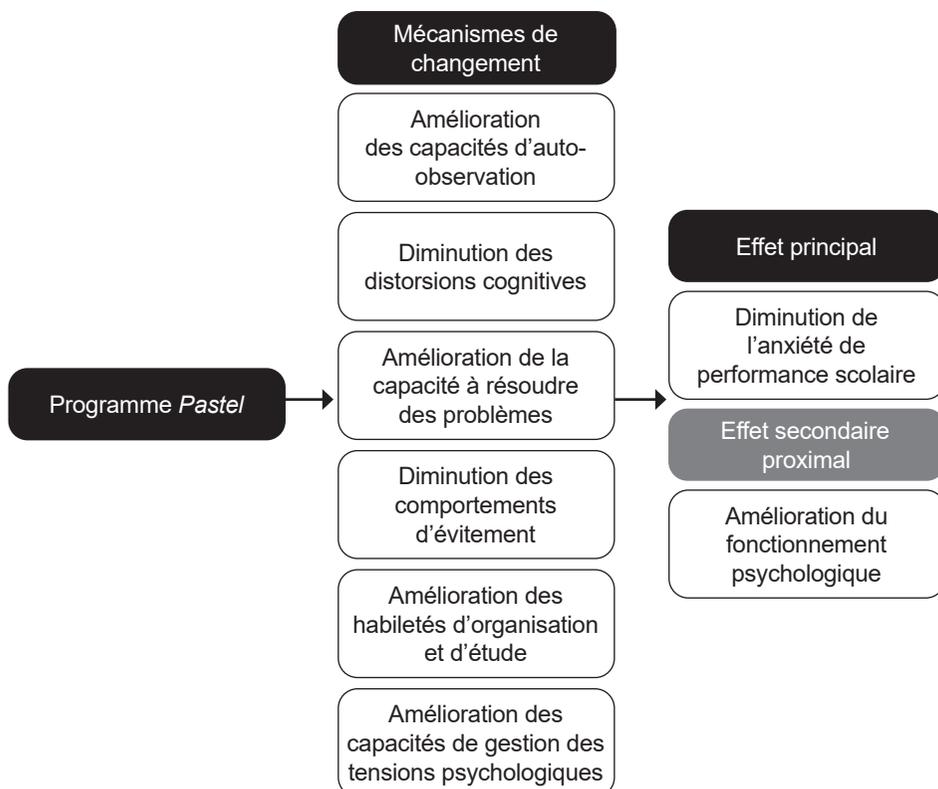
Les mécanismes de changement de *Pastel*

Amélioration des capacités d'auto-observation

La démarche d'auto-observation des comportements est cruciale pour discerner les éléments déclencheurs et renforçateurs d'un comportement spécifique (Beck, 2011). Ainsi, en enseignant l'auto-observation, les jeunes devraient améliorer cette compétence qui contribue à réduire l'anxiété. L'auto-observation est par ailleurs une composante courante des programmes destinés à atténuer l'anxiété de performance scolaire (von der Embse et al., 2013).

Figure 1

Modèle initial de changement du programme Pastel



Diminution des distorsions cognitives

Les études suggèrent que des mécanismes cognitifs sont associés à l'anxiété de performance scolaire, dont les distorsions cognitives (Hembree, 1988; Stoeber et al., 2009). Par exemple, le jeune peut présenter plusieurs inquiétudes quant aux erreurs qu'il pourrait faire, à sa performance scolaire et aux conséquences d'un échec (Eum et Rice, 2011; Hembree, 1988). Des études sur des interventions plus générales contre l'anxiété indiquent que la réduction des distorsions cognitives et des biais cognitifs, ainsi que des inquiétudes, de la rumination et du perfectionnisme peut alléger les symptômes d'anxiété chez les jeunes (Essau et al., 2012; Powers et al., 2017; Stoll, 2015; Topper et al., 2017). Ainsi, les techniques de restructuration cognitive employées dans de nombreux programmes d'intervention ciblant l'anxiété de performance scolaire pourraient potentiellement atténuer ces distorsions cognitives et réduire l'anxiété de performance scolaire (Fergus et Limbers, 2019; Putwain et Pescod, 2018; Putwain et von der Embse, 2021).

Amélioration de la capacité à résoudre des problèmes

Les jeunes manifestant de l'anxiété de performance scolaire peinent davantage à résoudre des problèmes scolaires (Stoeber, 2004), ce qui pourrait interférer avec leurs capacités cognitives, réduisant ainsi la capacité de raisonnement nécessaire à la résolution de problèmes (Cassady, 2004). En retour, ceci pourrait contribuer à leur anxiété. Bien que l'efficacité de l'amélioration de la résolution de problèmes dans les interventions pour l'anxiété soit variable (Essau et al., 2012; Mostert et Loxton, 2008), certains programmes destinés à atténuer l'anxiété scolaire s'appuient sur cette approche. Ils visent à améliorer les aptitudes des jeunes à résoudre leurs problèmes afin de réduire leur anxiété en milieu scolaire (Lowe et Wuthrich, 2021).

Diminution des comportements d'évitement

L'anxiété de performance scolaire s'explique également par des mécanismes comportementaux, tels que l'évitement et la procrastination (Cassady, 2004; Zeidner et Matthews, 2005). La diminution des comportements d'évitement serait un ingrédient thérapeutique important pour provoquer un changement dans les programmes visant l'anxiété en général (Kendall et al., 2005) par le phénomène d'habituation (Powers et al., 2017). L'exposition accélérerait par ailleurs les bénéfices du traitement et faciliterait la généralisation de plusieurs autres stratégies (Chu et Harrison, 2007; Kendall et al., 2005; Kendall et al., 1997). Les jeunes qui améliorent leur capacité à s'exposer tireraient des bénéfices plus grands des programmes (Essau et al., 2012). Les programmes de gestion de l'anxiété de performance scolaire, tels que STEPS et Study Without Stress, ciblent la réduction des comportements d'évitement chez les jeunes, en questionnant ces comportements, en enseignant des stratégies pour diminuer la procrastination ou encore des stratégies d'exposition (Egbochuku et Obodo, 2005; Putwain et von der Embse, 2021; Lowe et Wuthrich, 2021).

Amélioration des habiletés d'étude et d'organisation

Les élèves confrontés à l'anxiété de performance manifestent souvent des stratégies d'apprentissage qui s'avèrent moins adaptées. Cette situation se traduit, entre autres, par des techniques de prise de notes moins efficaces, des défis dans l'organisation de leur travail et une propension à allouer un temps d'étude trop important (Cassady, 2004; Zeidner et Matthew, 2005). À notre connaissance, aucun programme visant l'anxiété en général n'a enseigné des stratégies pour améliorer les habiletés d'étude et d'organisation chez les jeunes. Par contre, plusieurs programmes d'intervention ciblant directement l'anxiété de performance scolaire ont incorporé un volet axé sur les habiletés d'organisation et d'étude, dans le but de développer cette compétence chez les élèves (Lowe et Wuthrich, 2021; Putwain et von der Embse, 2021).

Amélioration des capacités de gestion des tensions physiologiques

Finalement, une composante importante de l'anxiété de performance scolaire concerne les tensions physiologiques, comme les maux de ventre ou les maux de tête (Zeidner et Matthews, 2005). Bien que la méta-analyse de Moreno-Peral et al. (2020) n'a pas mis en évidence de mécanismes physiologiques de changement dans les programmes plus généraux, de nombreux programmes visant à réduire l'anxiété de performance scolaire intègrent des techniques telles que la relaxation musculaire progressive ou la respiration profonde. Ces méthodes ont pour but d'améliorer la capacité des élèves à gérer les tensions physiologiques pour diminuer leur anxiété (Lowe et Wuthrich, 2021).

En somme, il est possible de poser l'hypothèse que certains des mécanismes de changement spécifiques identifiés dans la littérature portant sur la prévention et le traitement de l'anxiété en général jouent également un rôle actif dans la production des effets des programmes visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire.

Autres mécanismes de changement potentiels soulevés par la littérature

À notre connaissance, une seule étude suggère que l'amélioration du sentiment de contrôle pourrait être un mécanisme de changement dans les interventions contre l'anxiété de performance scolaire. Le sentiment de contrôle, c'est-à-dire la croyance en la capacité d'influencer positivement ses évaluations, a ainsi été associé à une réduction des inquiétudes et des tensions physiologiques, deux composantes de cette anxiété, chez les participants du programme (Putwain et Pescod, 2018). Davantage de recherches sur les mécanismes de changement des programmes visant la réduction de l'anxiété de performance scolaire sont ainsi nécessaires (Putwain et Symes, 2020).

L'étude des mécanismes de changement et l'approche qualitative

La recherche concernant l'exploration des mécanismes de changement est de plus en plus valorisée dans le monde scientifique (Moreno-Peral et al., 2020). Cette démarche est fondamentale pour plusieurs raisons. D'une part, elle confirme la validité du modèle sur laquelle repose un programme d'intervention, permettant ainsi de comprendre les raisons de son efficacité (Chen, 2014). D'autre part, en identifiant les mécanismes et les processus cruciaux qui influencent le succès d'une intervention, les chercheurs peuvent bonifier ces programmes afin d'en augmenter l'efficacité (Chen, 2014; Kendall, 2011; Ridde et Dagenais, 2012). Ainsi, ces recherches s'avèrent essentielles pour la compréhension et l'optimisation des interventions.

Les études sur les mécanismes de changement des programmes reposent largement sur les approches qualitatives pour valider le modèle de changement d'un programme (Palinkas, 2014). L'analyse qualitative, notamment par l'entremise de l'analyse thématique, permet de fournir une description plus détaillée des phénomènes liés à un programme et à ses effets tout en offrant une compréhension

plus approfondie des raisons pour lesquelles un programme donne de bons résultats ou non. Les méthodes qualitatives sont prometteuses en évaluation de programmes, car elles offrent une perspective holistique quant à la nature des interventions (Pluye, 2012). À notre connaissance, à ce jour, les programmes ciblant l'anxiété de performance scolaire ont uniquement inclus des analyses quantitatives (von der Embse et al., 2013).

Objectifs de l'étude

La présente étude vise à évaluer les mécanismes de changement du programme *Pastel* à l'aide d'entrevues de groupe réalisées avec les participantes¹ et d'entrevues individuelles réalisées avec les animatrices. Premièrement, elle vise à utiliser une approche hypothétique-déductive pour analyser les mécanismes spécifiques du programme identifiés dans le modèle de changement du programme. Deuxièmement, elle vise à utiliser une approche inductive pour explorer la présence des autres mécanismes de changement ayant pu exercer une influence sur les effets du programme.

Méthode

Participant·es et procédure

L'évaluation du programme *Pastel* s'inscrit dans un devis longitudinal dans lequel une distribution aléatoire a été réalisée auprès des participant·es intéressées (n = 48). Les participant·es ont été assignées soit à la condition expérimentale (programme *Pastel*; n = 24) ou à la condition traitement usuel² (n = 24). La recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université de Montréal et par le comité d'éthique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Cinq écoles secondaires de l'Île de Montréal sélectionnées sur une base volontaire ont participé, dont deux écoles publiques et trois écoles privées. Les élèves étaient en quatrième et cinquième secondaire au moment de l'animation du programme. Elles fréquentaient une classe régulière ou un programme enrichi. Elles ont été sélectionnées en raison de leurs scores élevés à l'échelle d'anxiété d'évaluation de Friedben (von der Embse et al., 2013; score supérieur à 35/60). Ainsi, sur les 385 élèves ayant rempli le questionnaire, 72 répondaient aux critères de participation. Cependant, 25 d'entre elles ont décliné l'intervention ou n'ont pas fourni le consentement parental requis (pour plus d'informations, consulter Yale-Soulière et al., *soumis*).

¹ Dans le souci d'alléger le texte, de mieux représenter le genre majoritaire de l'échantillon et de conserver la confidentialité, le féminin est employé pour désigner l'ensemble des personnes participant·es.

² Les élèves dans cette condition ont participé à une rencontre d'accompagnement les informant des services présents dans leur école (p. ex., psychoéducation), ainsi que dans leur quartier (p. ex., CLSC, clinique privée).

La présente étude porte uniquement sur les participantes de la condition expérimentale. L'échantillon est composé de 21 élèves ayant participé à au programme *Pastel*. Trois élèves n'ont pu être rejoints pour cette étude. Chez ces élèves, 79 % s'identifient au genre féminin, 17 % au genre masculin et 4 % autrement. La majorité des élèves (52 %) était en secondaire 4 et les autres en secondaire 5. Finalement, 71 % de ces participantes sont nées au Canada. L'ensemble des animatrices qui ont animé ou co-animé le programme ont également participé à cette étude (n = 9). Il s'agit d'individus s'identifiant au genre féminin dans 78 % des cas. La plupart sont éducatrices spécialisées (56 %), alors que les autres sont psychologues, psychoéducatrices, travailleuses sociales ou conseillères d'orientation. Près de la moitié ont plus de 15 ans d'expérience. Enfin, plus des deux tiers disent avoir une bonne connaissance de l'approche cognitivo-comportementale.

Mesures

Des entrevues semi-structurées avec les jeunes ayant participé au programme et les animatrices ont été réalisées afin d'obtenir leur perception sur les mécanismes de changement et les processus du programme *Pastel*.

Entrevues de groupe avec les participantes

Cinq sous-groupes ont été formés avec les jeunes ayant participé au programme. Dans une des écoles secondaires, deux entrevues de groupe distinctes ont été réalisées. Les questions ouvertes concernaient l'implantation, le contexte (obstacles et facilitants) et les mécanismes de changement du programme. Seuls les passages mettant en lumière les mécanismes de changement du programme ont été analysés pour cette étude. Un exemple de questions était : « L'intervention a-t-elle été efficace selon toi? Si oui, quels changements as-tu perçus? Utilises-tu encore certaines des stratégies apprises pendant l'intervention? Lesquelles? ». Ces entrevues étaient d'une durée approximative de 20 minutes. Elles étaient dirigées par une assistante de recherche. Ces entrevues ont été enregistrées et ensuite retranscrites par un membre de l'équipe de recherche.

Entrevues individuelles avec les animatrices

Une entrevue individuelle semi-structurée a été réalisée avec les neuf animatrices. Les questions ouvertes concernaient l'implantation du programme, le contexte (obstacles et facilitants), l'accompagnement et la formation, ainsi que la perception de l'efficacité du programme. Par exemple : « L'intervention a-t-elle été efficace selon vous? Avez-vous perçu des changements chez les participantes? Au niveau des inquiétudes, des sentiments et des pensées exprimées? Des comportements? » Ces entrevues étaient d'une durée approximative de 20 minutes. Ces entrevues enregistrées ont été retranscrites par un membre de l'équipe de recherche. Dans le cadre de la présente étude, seuls les passages concernant l'efficacité du programme ont été analysés.

Stratégie analytique

À la suite d'une démarche qualitative, les entrevues, qu'elles soient individuelles ou en groupe, ont fait l'objet d'analyses thématiques. Le logiciel QDA Miner (version 5.0.19) a été employé pour la codification des données, en suivant une structure de codage préétablie, mais flexible pour accueillir des thèmes non anticipés permettant de mettre en lumière les mécanismes de changement du programme. Chaque verbatim a été examiné scrupuleusement, avec une attention particulière aux répétitions. D'abord, la structuration initiale de l'arbre thématique s'est basée sur le modèle de changement escompté. Ces catégories initiales préétablies restaient flexibles pour accueillir les thèmes non anticipés. À cet égard, l'analyse a révélé des thèmes secondaires qui ont permis de raffiner la compréhension des catégories initiales. De plus, de nouveaux thèmes principaux et secondaires ont émergé, enrichissant l'arbre thématique. Dans un second temps, un exercice a permis d'organiser également les thèmes selon leur fréquence d'apparition, ce qui a servi à évaluer le poids relatif de chaque thème dans le corpus global selon les participantes et les animatrices. Cette méthodologie s'inscrit en cohérence avec l'approche préconisée par Paillé et Mucchielli (2021), garantissant une identification rigoureuse des thèmes dominants.

Résultats

La codification a révélé onze thèmes majeurs. Parmi eux, six thèmes sont relatifs aux mécanismes de changement inhérents au programme Pastel : 1) les capacités d'auto-observation, 2) les distorsions cognitives, 3) la résolution de problèmes, 4) les comportements d'évitement, 5) les habiletés d'organisation et d'étude et 6) la gestion des tensions physiologiques. Cinq thèmes associés à des processus plus globaux ont été mis en évidence, reflétant l'expérience affective des participantes lors des ateliers : 1) le format de groupe, 2) la motivation et engagement, 3) le renforcement, 4) le matériel adapté aux participants et 5) les schèmes relationnels. Deux arbres thématiques détaillant la fréquence de ces thèmes sont présentés dans le matériel supplémentaire (figures 3 et 4).

Mécanismes spécifiques de changement

Capacités d'auto-observation

L'amélioration de leurs capacités d'auto-observation est un thème soulevé par la moitié des jeunes. Ceux-ci expliquent être plus en mesure de réfléchir aux situations ou aux objets qui déclenchent leur anxiété de performance scolaire. D'autres participantes ont mentionné être plus capables de reconnaître leurs distorsions cognitives. Par ailleurs, plusieurs ont dit avoir développé la capacité à reconnaître l'intensité de leur anxiété. Ces jeunes réfèrent souvent à l'outil du thermomètre de l'anxiété de performance scolaire utilisé dans le programme. Par exemple, une jeune mentionnait qu'il était possible de « mesurer [son] anxiété grâce au thermomètre et qu'[elle] a vu que [son] anxiété diminuait » (Clarence, participante).

Distorsions cognitives

Près de la moitié des participantes rapportent avoir développé la capacité à utiliser des stratégies cognitives. Les animatrices mentionnent également que la stratégie de restructuration cognitive était aidante pour les jeunes. Elles ont indiqué que cette stratégie permettait aux participantes d'identifier si elles avaient du contrôle sur leurs déclencheurs et leurs pensées, et d'agir en conséquence. Ces propos sont appuyés par plusieurs participantes, dont une qui mentionnait « qu'au moins, [elle] peut réaliser des choses [...] comme peut-être qu'[elle] ne devrait pas trop stresser pour ça, parce que ça [lui] donne un peu rien » (Élie, participante).

Des animatrices estiment que la stratégie était plus difficile à enseigner par comparaison aux autres stratégies du programme en raison de la complexité des explications et des exercices. D'autres animatrices ont pour leur part souligné que la restructuration cognitive n'était pas appropriée pour tous en raison de la difficulté de certaines jeunes à remettre en question la véracité de leurs distorsions cognitives. Selon les animatrices, certaines avaient plus tendance à dramatiser une situation ou ses conséquences sans être capables de rationaliser leurs pensées.

Le programme semble également avoir permis à certaines jeunes de prendre conscience de leurs préoccupations perfectionnistes et de l'importance de les modifier pour avoir des pensées plus aidantes. Une jeune a mentionné avoir participé au programme « surtout pour [son] perfectionnisme, parce qu'[elle] est trop perfectionniste et qu'[elle] sentait que, de plus en plus, [elle] se laissait une chance à l'erreur » (Clarence, participante).

Résolution de problèmes

Concernant la stratégie de résolution de problèmes, quelques participantes ont mentionné être maintenant capables de l'utiliser et que cela était aidant. Par exemple, une participante mentionne penser « à [ses] déclencheurs et [...] à ce qu'[elle] pourrait faire, si c'est quelque chose qu'[elle] peut gérer [elle]-même » (Kim, participante), tandis qu'une autre mentionne qu'« il y avait un exercice qui disait [d'identifier leur] problème, de créer des solutions qui pourraient être convenables pour [eux]-mêmes, et ça, c'est quand même réaliste, donc ça a aidé » (Maxence, participante). Les animatrices ont observé que les jeunes appliquaient la résolution de problèmes au-delà des sessions du programme, indiquant une généralisation des compétences acquises.

J'ai deux élèves qui avaient utilisé [la stratégie de résolution de problèmes] au cours de leur semaine. Par la suite, elles ont dit que le fait de s'asseoir, de penser à des solutions, ça les [a] aidées à être un peu plus en mode je focusse sur les solutions et non sur le problème. [De peser] le pour et contre, ça les a aussi aidées à évaluer chaque option et à se dire que finalement, ce n'est pas si pire que ça. (Dominique, animatrice)

Comportements d'évitement

L'apprentissage d'une stratégie comportementale peut également jouer un rôle bénéfique, avec des animatrices soulignant la pertinence d'apprendre aux jeunes à s'exposer aux différents défis de façon graduelle permettant de diminuer les comportements d'évitement. Elles ont aussi soulevé la possibilité de normaliser les échecs et mis de l'avant l'importance de réessayer.

Ma [stratégie] préférée, c'est [la stratégie d'exposition], car ça a montré [aux jeunes] qu'on y va petit à petit et qu'on a le droit de se planter, mais que ce n'est pas grave [car] on recommence jusqu'à tant qu'on réussisse. (Stéphane, animatrice)

Ces propos sont appuyés par la réponse de quelques participantes qui ont indiqué être plus en mesure de s'exposer graduellement aux situations anxiogènes.

Mentalement, j'ai commencé à faire [la stratégie] de l'échelle [d'exposition]. Alors [quand] quelque chose de très grand s'en vient et j'ai des jours en avance, j'essaye de like build up [...] pour que je sois prête [à y faire face]. (Lou, participante)

Une autre participante a expliqué avoir aimé la stratégie d'exposition, puisqu'elle était motivée à essayer de relever de nouveaux défis. Elle mentionne qu'à « un moment donné, [elles] avaient fait les échelles [d'exposition]. Chaque [défi était associé] à un niveau de stress [qui] augmentait. » Elle ajoute qu'elle « voulait [réussir], puis cocher, et en faire un nouveau » (Nikita, participante). Par contre, une animatrice était toutefois plus ambivalente à l'exposition, et ce, même si elle avait vu des effets positifs. Elle mentionnait que certains jeunes réussissaient plus difficilement à utiliser la stratégie telle qu'enseignée dans le programme. D'après elle, certaines étapes de l'exercice n'étaient pas réalisées et cette stratégie n'était pas effectuée de manière répétée.

Tu sais, [la stratégie d'exposition], je pense que ça été bien, parce qu'il y a certaines jeunes qui l'ont utilisée. C'est juste qu'elles n'ont pas [pu y aller] par étapes. [...] Elles [se] sont mises un défi ultime, mais ça aurait peut-être [pu être un plus petit défi...] C'est vraiment quelque chose [...] qu'elles ont utilisé plus : [...] elles s'exposaient plus à des défis. En temps normal, elles n'auraient pas été à l'aise, mais elles l'ont fait. Mais elles ne le faisaient pas [assez] souvent. (Frédérique, animatrice)

Habilités d'organisation et d'étude

Le thème ayant le plus émergé au cours des entrevues est la capacité à utiliser de meilleures habiletés d'organisation et d'étude. Tout comme les participantes, les animatrices ont été nombreuses à souligner le rôle important des stratégies d'organisation et d'étude dans la baisse d'anxiété des jeunes. Ces dernières ont dit avoir apprécié la stratégie pour sa simplicité et son application

concrète; elles reconnaissent cette stratégie comme un mécanisme de changement central du programme.

Dans ma tête, je pensais que ça n'allait pas marcher [la stratégie de l'horaire, mais] à ma grande surprise, j'ai vu qu'elles l'ont faite [...]. Je pense que c'est vraiment une stratégie qui a beaucoup fonctionné parce qu'elles sont capables de voir [...] ce qu'elles peuvent déplacer [et] ce qu'elles doivent absolument faire. [...] C'est vraiment quelque chose qui va les aider [longtemps]. [...] Même elles me le disent : « On l'utilise encore aujourd'hui ». Je pense que ça vraiment été bénéfique pour eux. (Jo, animatrice)

Les participantes ont également indiqué avoir amélioré leurs capacités d'organisation en développant un meilleur équilibre entre leur temps d'étude et leur temps de loisir, une meilleure capacité à débiter une tâche scolaire et une meilleure gestion du temps d'étude. Une autre participante appuie ces propos en disant « consacrer plus de temps d'étude [grâce à la stratégie] Pomodoro³, parce que [son] horaire est mieux [qu'avant]. Elle ajoute qu'avant, elle « gaspillait du temps sur les jeux et n'[avait] plus de temps pour étudier, [tandis que maintenant], c'est mieux organisé » (Alex, participante).

Certaines participantes rapportent se mettre à la tâche plus rapidement. Elles réalisent également leurs devoirs de façon plus assidue. Les animatrices ont remarqué que les comportements de procrastination ont ainsi été réduits.

Je suis quelqu'un qui a souvent de la misère à s'installer pour étudier, [...] qui va beaucoup repousser [son étude], puis attendre à la dernière minute. Des fois, [...] je me rappel[ais] les trucs qu'on m'avait donnés, [...] comment s'installer et juste s'y mettre. (Nikita, participante)

Une autre participante ajoute qu'elle « était [dans le programme] parce qu'[elle] procrastine beaucoup alors grâce [au programme], [elle] fait [ses] devoirs, donc c'est bon » (Rayane, participante). D'autres participantes ont ajouté être plus en mesure de gérer leur temps lorsqu'elles étudient. La plupart ont rapporté que la méthode Pomodoro les avait aidées dans cette gestion du temps, ce qui est appuyé par les animatrices. Une jeune mentionne avoir utilisé cette méthode en plus de l'avoir « référée à d'autres [personnes] qui n'arrivaient pas à étudier » (Alex, participante), tandis qu'une autre rapporte étudier « plus parce qu'il y avait des stratégies d'études comme [la méthode] Pomodoro. ». Elle ajoute avoir « vu une augmentation de [ses] notes » (Clarence, participante). Ces propos sont appuyés par les animatrices.

¹ Un Pomodoro fait référence à un cycle de gestion du temps qui consiste en 25 minutes dédiées à l'étude suivies d'une pause de 5 minutes. Durant cette courte pause, il est conseillé au jeune de quitter la pièce d'étude afin de se changer les idées et de se détendre brièvement. Il est généralement recommandé de compléter trois cycles Pomodoro avant de s'accorder une pause plus longue de 30 minutes (Cuje, 2022).

Je dirais que la majorité a utilisé les techniques [d'étude] : mettre un mot, la technique Pomodoro. Je sais qu'il y avait une application [que] les élèves sont parties chercher et qu'elles l'ont utilisée en plus durant les dernières semaines [puisqu'] elles étaient en examen [...]. Elles ont utilisé ces méthodes-là pour être capables de bien performer à leur examen. (Stéphanie, animatrice)

Une animatrice a toutefois mentionné que cette stratégie n'était pas adéquate pour un de ses jeunes, qui avait tendance à ne pas respecter le temps de pause prédéterminé.

Gestion des tensions physiologiques

Le tiers des participantes et près de la moitié des animatrices ont indiqué avoir apprécié la stratégie de la respiration profonde, parce qu'elle permettait de réduire les tensions physiologiques des jeunes lors des ateliers et les aidait à mieux gérer leur anxiété. Une participante a apprécié faire l'exercice de respiration profonde à chacun des ateliers du programme Pastel en disant que « ça a vraiment aidé [...] à détendre le corps » (Andréa, participante). Une participante a ajouté que « ça [l']aidait durant les situations de stress parce que [la stratégie de respiration profonde], tu pouvais l'appliquer directement. [...] C'est comme quelque chose qui allait aider sur le moment » (Élie, participante). Finalement, une participante a mentionné que cette stratégie l'aidait, puisqu'« à chaque réunion, [elles] la faisaient et [elle] trouvait cela bien. Ça [lui] permettait de [se] détendre un peu » (Clarence, participante).

Par ailleurs, certaines animatrices mentionnent que cette stratégie était déjà connue des jeunes, mais pas nécessairement utilisée.

Les respirations, j'ai trouvé ça vraiment bon, parce qu'on sait que c'est quelque chose qui fonctionne bien de manière générale pour l'anxiété. Je pense que les jeunes ont vraiment apprécié de le faire chaque semaine. Il y en a qui le faisaient dans leur quotidien aussi, il y en a qui le faisaient déjà avant, mais il y en a que ça leur a juste rappelé « Ah, c'est vrai que ça marche et que ça m'aide. ». Ça, c'était vraiment [bien]. (Laurence, animatrice)

Ainsi, le programme semble avoir permis aux animatrices de réinvestir cette stratégie auprès de ces jeunes. Elles ajoutent également avoir vu une généralisation des acquis lors de situations variées dans la vie des jeunes, dont les examens.

Processus généraux

Le format de groupe

Le processus général le plus fréquemment identifié dans les entretiens est l'importance du format de groupe. Les animatrices ont indiqué que le format de groupe permettait aux jeunes de s'entraider. Par exemple, une animatrice mentionne que « c'est l'intérêt du sous-groupe, d'entendre qu'une de ses paires a utilisé une

stratégie et que ça l'a aidée à se sentir mieux » et ajoute que « ça a vraiment un impact pour les jeunes » (Maxime, animatrice).

Au début, à la première rencontre, on faisait juste demander [à une de nos jeunes] : « Est-ce que tu as des moyens pour te calmer, qu'est-ce que tu fais pour [te calmer] ». Elle n'avait aucun moyen, mais elle prenait des notes, elle prenait tout en note. Ses camarades disaient « moi je fais ça, moi je fais ça » et elle prenait des notes. (Alexis, animatrice)

Ce constat est appuyé par les jeunes. Une participante mentionne avoir aimé d'être « toutes assises ensemble et que quand quelqu'un avait un problème, [elles] en parlaient, puis donnaient toutes des trucs à la personne pour l'aider. [...] C'était plus de l'entraide » (Ivane, participante). Une autre ajoute qu'« il y avait plein de gens qui avaient dit des trucs [qu'] ils faisaient et [qu'elle] pense qu'en général ça [l']a aidé » (Nikita, participante).

Selon les animatrices, les participantes pouvaient également se sentir comprises par les autres. Ce thème est également ressorti chez les participantes. Une participante mentionne avoir « moins peur d'en parler à cause qu'[elle] sait qu'[elle n'est] pas la seule » (Charlie, participante) et une autre nomme s'être sentie rassurée et plus comprise (Clarence, participante).

Finalement, une animatrice ajoute qu'il est important que les jeunes aient l'espace pour apporter leurs idées. Elle mentionne que les idées soulevées par les pairs ont plus d'impact que celles introduites par les animatrices. Une participante a aussi soulevé la différence entre discuter avec un adulte ou une autre adolescente étant donné l'écart dans leur réalité.

Je pense que le fait qu'elles soient aussi en groupe, elles s'entraidaient beaucoup. [...] Il y en a qui se disaient des idées et nous on les écoutait. C'était le fun de voir que ça venait d'elles et que ça ne venait pas de nous. [...] Je pense que ça vraiment beaucoup favorisé le fait que ça vienne de leurs paires et non de nous. Donc, oui, ça c'était une [...] condition gagnante, [...] qu'elles s'entraident entre elles. (Frédérique, animatrice)

Parce que je trouve qu'il y a une différence entre parler avec un adulte qui ne vit pas les mêmes choses que ce que les ados vivent. [...] Nous, on vit pas mal toute la même affaire, le même stress académique. Alors au moins, on peut... *relate*. (Clarence, participante)

Motivation et engagement

Les animatrices relèvent l'importance de la motivation de la jeune à travailler sur ses difficultés et à essayer de nouvelles stratégies. À titre d'exemple, une animatrice mentionne que « toute forme d'intervention réside 80 % dans la motivation de l'élève à la recevoir » (Stéphane, animatrice). Par ailleurs, les animatrices soulignent que l'implication et l'engagement au programme sont des processus importants pour la réussite.

Il y en a une qui [...] pendant les rencontres, elle était super calme et pourtant elle est connue pour être une jeune [vraiment] anxieuse [...] et énervée. Là, [...] ça se passait super bien, elle nommait vraiment de bons exemples. Tu vois qu'elle faisait vraiment les exercices, qu'elle était vraiment engagée dans un processus et elle, à la fin, c'est elle que j'ai vu qui montrait qu'elle était capable de nommer des éléments qui l'aidaient dans son quotidien et qu'elle appliquait [les stratégies] pour de vrai. (Laurence, animatrice)

Renforcements

Un thème ayant émergé de l'analyse des entrevues est l'importance des renforcements entre les participantes. Par exemple, une animatrice souligne qu'« au début, elles étaient toutes gênées, [et que] finalement, à la fin, elles se parlaient et se valorisaient une et l'autre » (Alexis, animatrice). L'importance des renforcements a également été rapporté par les animatrices comme étant important pour produire les effets souhaités du programme.

Matériel adapté aux participantes

Une animatrice indique que le fait de se reconnaître dans le matériel offert aux jeunes, comme les vignettes, était aidant pour ces dernières. Elle mentionne que les jeunes « se reconnaissent [dans le programme] et que ça l'a facilité la participation » (Dominique, animatrice).

Schémes relationnels

Le dernier thème ayant émergé de l'analyse des entrevues individuelles est l'importance des schémas relationnels démontrés par les animatrices. Ces dernières mentionnent qu'il est important d'être authentique dans les exemples apportés aux jeunes. Elles ne semblaient pas hésiter à mettre de l'avant des exemples personnels. Les animatrices ajoutent également qu'être à l'écoute du vécu des jeunes est d'une réelle importance dans l'adhésion et la mise en place des stratégies.

Discussion

Cet article rapporte les résultats de l'évaluation des mécanismes de changement spécifiques et des processus généraux reflétant l'expérience des participantes lors du programme *Pastel*, une intervention visant à diminuer les manifestations d'anxiété de performance scolaire chez les jeunes. Cette évaluation a permis d'identifier plusieurs mécanismes spécifiques et des processus généraux rapportés par les participantes et les animatrices du programme.

À la suite des analyses qualitatives, le premier constat qui émerge est que les jeunes sont plus capables de reconnaître le déclencheur de leur anxiété de performance scolaire, leurs distorsions cognitives et l'intensité de leur anxiété. Certaines ajoutent être plus en mesure de générer des pensées plus aidantes. Cela appuie l'importance d'enseigner l'auto-observation dans les programmes visant la réduction de l'anxiété chez les jeunes pour permettre un enseignement

subséquent de stratégies cognitives. La diminution des distorsions cognitives grâce à l'apprentissage de stratégies de restructuration cognitive est d'ailleurs un des mécanismes de changement majeurs dans les programmes d'anxiété obtenant généralement des tailles d'effet moyennes (Chu et Harrison, 2007; Moreno-Peral et al., 2020). Ceci signifie que les programmes ont un impact d'intensité modérée sur les processus cognitifs. Cependant, notre étude confirme que l'identification et la modification des distorsions cognitives ainsi que la capacité à comprendre de quelle façon ces pensées influencent les émotions ressenties peuvent être complexes, particulièrement chez les adolescents (Halder et Mahato, 2019).

Par ailleurs, l'amélioration de la capacité à mieux gérer les problèmes a été identifiée comme un mécanisme de changement cognitif du programme par quelques élèves. Certains auteurs soutiennent que la résolution de problèmes permettrait aux jeunes de mieux gérer leurs symptômes anxieux (Mostert et Loxton, 2008). Toutefois, l'étude d'Essau et al. (2012) n'a pas trouvé de lien significatif entre l'amélioration de cette compétence et les effets bénéfiques de leur programme. Néanmoins, étant donné le peu d'élèves ayant relevé ce mécanisme de changement potentiel dans la présente étude, plus de recherches sont nécessaires pour comprendre le rôle que joue l'amélioration de cette compétence pour diminuer l'anxiété dans les programmes.

Le deuxième constat qui émerge est le rôle de la stratégie liée à l'exposition dans le programme *Pastel*. Certaines participantes ont utilisé cette stratégie pour affronter leurs peurs et ainsi diminuer leurs comportements d'évitement. Ces peurs étaient alors vues comme un défi à relever, ce qui a favorisé la motivation des jeunes à essayer de les affronter. Étant donné le rôle central de l'évitement dans le maintien de l'anxiété (Powers et al., 2017) et l'identification de l'exposition comme un médiateur dans les programmes d'anxiété chez les jeunes (Essau et al., 2012), il aurait été possible de s'attendre à ce que plus de jeunes mentionnent cette stratégie. Un des défis identifiés par les animatrices est le fait que certaines participantes n'employaient pas la stratégie de façon optimale, ce qui a pu limiter son efficacité.

Bien que la diminution des distorsions cognitives, l'amélioration des capacités à résoudre les problèmes et la diminution des comportements d'évitement aient été identifiées par les participantes comme des mécanismes de changement aidants, certaines animatrices ont soulevé des lacunes dans l'apprentissage de ces stratégies. Ces résultats peuvent s'expliquer par le format bref de *Pastel* qui rend possiblement difficile l'application de ces stratégies. En effet, la littérature sur la restructuration cognitive et l'exposition est claire : le dosage joue un rôle essentiel dans la réduction de l'anxiété. Par exemple, les études montrent que l'exposition est plus efficace lorsque les individus sont exposés à des contextes multiples provoquant des niveaux variables de peur, puisque ceci donne plus d'occasions au jeune d'élaborer de nouvelles associations entre le stimulus et la présence d'un signal de sécurité (Odriozola et Gee, 2021). Une recherche récente a examiné la courbe dose-réponse spécifiquement pour les interventions cognitivo-comportementales des troubles anxieux. Dans cette étude, environ cinq séances étaient nécessaires pour observer un changement significatif chez la plupart des participants, tandis

que huit séances étaient nécessaires pour observer un changement cliniquement significatif (Levy et al., 2020). Ainsi, un dosage de plus de huit séances pourrait augmenter les effets du programme en permettant d'approfondir les stratégies de restructuration cognitive et d'exposition. Les études futures pourraient ainsi bonifier le programme actuel. Des études comparatives entre une version courte et une version plus longue pourraient permettre de mieux comprendre les mécanismes de changement, ainsi que le dosage optimal pour produire des effets.

Finalement, le troisième constat qui émerge est le rôle central de l'amélioration des habiletés d'organisation et d'étude, plus spécifiquement l'amélioration de la capacité à mieux s'organiser en planifiant des temps d'étude adéquats. Ce résultat concorde avec les données provenant de la littérature qui identifient les habiletés d'étude et d'organisation non optimales comme un déterminant dans l'anxiété de performance scolaire (Cassady, 2004; Zeidner et Matthews, 2005). Néanmoins, bien que la méta-analyse de von der Embse et al. (2013) a identifié que les programmes d'intervention incluant cette composante mènent à des résultats prometteurs dans la réduction des manifestations d'anxiété de performance scolaire tout comme les programmes évalués plus récemment (Putwain et von der Embse, 2021; Lowe et Wuthrich, 2021), à notre connaissance, aucune étude visant spécifiquement ce mécanisme de changement n'a été réalisée à ce jour. Pourtant, les stratégies d'organisation pourraient permettre à l'élève de mieux planifier le temps d'étude réel nécessaire à l'obtention du résultat souhaité, une difficulté normalement présente chez les jeunes ayant de l'anxiété de performance scolaire (Lowe et al., 2008). De plus, l'apprentissage des stratégies d'étude plus efficaces pourrait favoriser la capacité de certains élèves à mémoriser et organiser les informations nécessaires à leur réussite scolaire (Cassady, 2004). Cette meilleure préparation à l'évaluation pourrait permettre aux jeunes de percevoir cette dernière moins menaçante, ce qui réduirait alors leur anxiété de performance scolaire (Lowe et al., 2008).

L'amélioration des habiletés d'étude et d'organisation a été le thème le plus souvent identifié par les participantes. Plus d'une dizaine d'entre elles, soit la moitié, ont identifié que cette stratégie avait eu des impacts positifs sur leur fonctionnement scolaire (p. ex. planifier et débiter son étude, faire ses devoirs). Par la suite, plus du tiers des participantes ont identifié avoir amélioré leurs capacités d'auto-observation et avoir augmenté l'utilisation de la respiration profonde pour améliorer leur capacité à gérer les tensions physiologiques. Le quart des participantes ont mentionné avoir plus de capacité à générer des pensées plus aidantes pour diminuer les distorsions cognitives, à s'exposer aux situations anxieuses en diminuant les comportements d'évitement et avoir amélioré leurs habiletés d'étude. Finalement, très peu de participantes ont mentionné une amélioration de leurs capacités à résoudre des problèmes. Plus du deux tiers des animatrices ont soulevé que les participantes étaient plus en mesure de générer des pensées plus aidantes et de s'exposer aux situations anxieuses, tandis qu'un peu moins de la moitié ont mentionné l'importance des stratégies de résolution de problèmes, d'habiletés d'étude et d'organisation et de respiration profonde. Seules une ou deux animatrices ont nuancé leurs propos et souligné la difficulté à utiliser certaines stratégies par les participantes. Pour plus d'informations, il est possible de consulter les arbres thématiques déposés en matériel supplémentaire.

Il est notable de préciser qu'aucun autre thème spécifique n'a fait surface au cours de cette étude. Cette observation s'explique probablement par l'alignement des thèmes émergents avec les stratégies spécifiquement enseignées. Autrement dit, si certains mécanismes de changement n'ont pas été spécifiquement visés par certaines stratégies, il est naturel qu'ils n'apparaissent pas comme des thèmes distincts ou ne soient pas évoqués au cours des entretiens. Cette analyse donne également un éclairage sur le fait que le contrôle incertain, qui semble être le seul mécanisme de changement étudié jusqu'à présent (Putwain et Pescod, 2018), n'a pas été évoqué.

Le dernier constat qui émerge est l'importance des processus plus généraux prenant place lors des ateliers. Étonnamment, seul un processus général a été identifié par les participantes, soit le format de groupe. Ce processus a également été rapporté par les animatrices. De leur côté, les animatrices ont rapporté plusieurs éléments, dont l'importance de recruter des participants volontaires, motivés et engagés et d'utiliser des schèmes relationnels tels que l'authenticité et l'écoute. Ces résultats sont cohérents avec la littérature sur les modèles alternatifs qui soutiennent que les effets d'une intervention seraient globalement dus à des processus généraux, tels que l'alliance thérapeutique, les caractéristiques des animateurs, le renforcement, la rétroaction positive, les relations positives et le rationnel de l'intervention (Cuijpers et al., 2019; Kazdin, 2009; Wampold, 2015), plutôt qu'à des mécanismes spécifiques comme les stratégies apprises lors d'un programme (Marcus et al., 2014). Les auteurs de ces modèles alternatifs avancent cet argument en se basant sur les résultats de méta-analyses qui soutiennent que toutes les approches thérapeutiques ont des effets comparables (Cuijpers et al., 2019). Néanmoins, certaines méta-analyses ne soutiennent pas cette idée. La méta-analyse de Kazantzis et al. (2018) a étudié spécifiquement le lien entre les processus généraux et les mécanismes spécifiques de changement, ainsi que les effets sur l'anxiété. Ces auteurs rapportent que les mécanismes de changement spécifiques obtiennent des tailles d'effet plus importantes que les processus généraux. Plus d'études sont nécessaires pour déterminer si l'efficacité des interventions est attribuable à des facteurs spécifiques, généraux ou une combinaison des deux (Cuijpers et al., 2019).

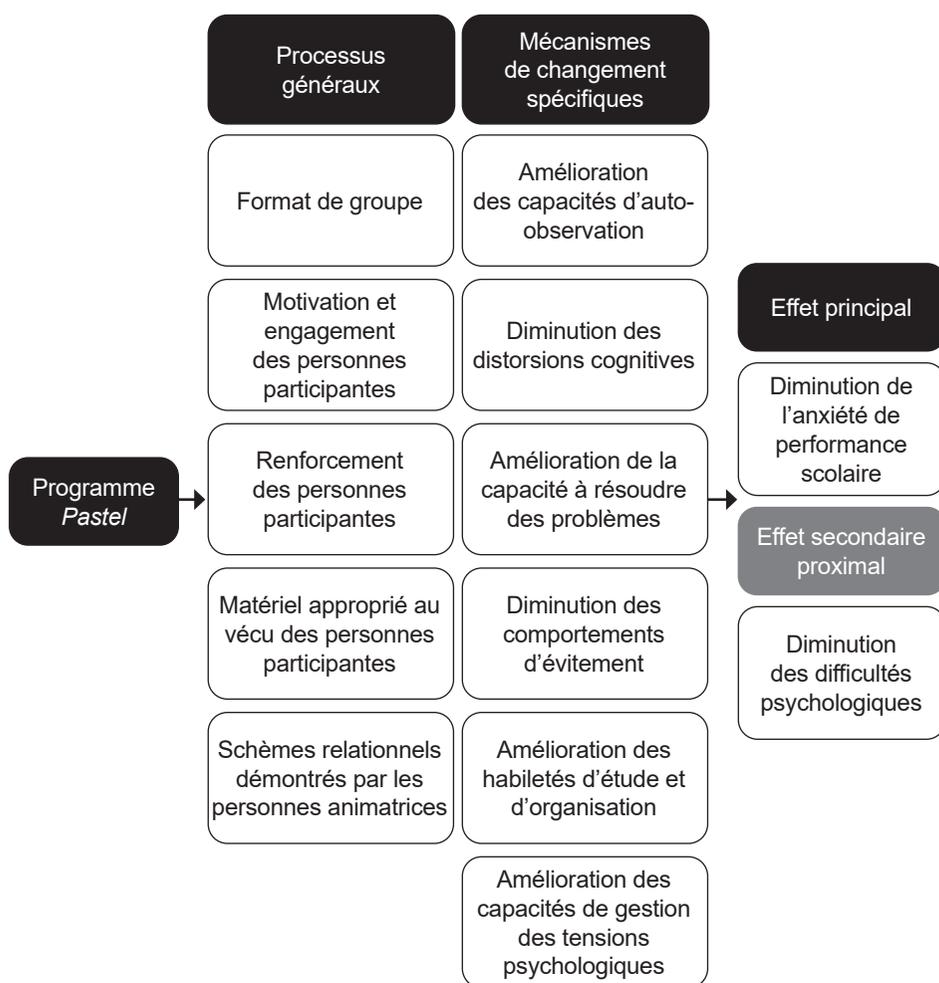
Modèle de changement final du programme *Pastel*

La Figure 2 présente le modèle de changement du programme *Pastel* révisé à partir des résultats de cette étude. Des ajustements ont été effectués par rapport au modèle initial présenté dans la Figure 1 pour inclure de nouvelles composantes identifiées par les participantes et les animatrices. Les principaux changements concernent l'ajout de processus généraux. Cinq nouveaux thèmes ont émergé au cours de la recherche, améliorant ainsi le modèle de changement. Ces thèmes représentent des processus généraux qui favorisent la réalisation des objectifs du programme. Ces processus s'alignent avec des aspects clés de la mise en œuvre susceptibles de catalyser les changements chez les participants. Ils correspondent aux diverses facettes de la mise en œuvre identifiées dans le modèle de Dane et Schneider (1998), telles que l'intégrité des composantes du programme, correspondant au thème du format de groupe et l'adéquation du matériel utilisé;

la qualité de l'animation correspondant au thème des schèmes relationnels et des renforcements, ainsi que la réponse des participants, correspondant au thème de la motivation et de l'engagement. Ces éléments sont essentiels pour assurer l'efficacité et la réussite de l'intervention. Par ailleurs, il est possible que ces conditions facilitent également la compréhension et la mise en œuvre des mécanismes de changement spécifiques. Par exemple, les schèmes relationnels tels que l'authenticité et l'écoute démontrés par les animatrices peuvent susciter un plus grand intérêt pour le contenu du programme et favoriser leur engagement dans les stratégies. De plus, tous les mécanismes de changement spécifiques du modèle initial ont été confirmés par les participantes et les animatrices, ce qui conforte leur intégration dans le modèle final.

Figure 2

Modèle final de changement du programme Pastel



Limites de l'étude

Cette étude présente certaines limites importantes. Tout d'abord, un échantillon plus important aurait permis d'utiliser une approche mixte pour analyser les mécanismes de changement. L'utilisation d'analyses de médiation, telles que celles proposées par le modèle de Baron et Kenny (1986), aurait fourni des données statistiques sur les mécanismes de changement. La combinaison de données quantitatives et qualitatives aurait enrichi notre compréhension des résultats. Cependant, en raison de contraintes liées à la pandémie et aux absences des élèves, il a été difficile de recruter un nombre suffisant de participants dans les délais de l'étude. De plus, pour améliorer la qualité des données qualitatives, des entretiens individuels plutôt que des entretiens de groupe auraient été préférables pour obtenir des opinions plus approfondies de chaque participant. Deuxièmement, l'obtention du consentement parental a limité la participation de certains participants. Par conséquent, il est important de noter que les résultats de cette étude peuvent ne pas être généralisables à l'ensemble de la population adolescente.

Recommandations proposées et études futures

À la suite à cette démarche, au moins trois recommandations peuvent être formulées pour améliorer le programme Pastel. Premièrement, bien que les participantes et les animatrices aient rapporté que la restructuration cognitive était une stratégie utilisée par les jeunes, les animatrices ont souligné la difficulté des jeunes à bien comprendre les explications de cette stratégie. Deuxièmement, l'application de la stratégie d'exposition a semblé difficile pour certains jeunes. Pour remédier à ces problèmes, il serait judicieux de 1) préciser ces exercices dans le guide de l'animateur pour la prochaine version du programme et 2) consacrer davantage de temps lors de la formation des animateurs pour expliquer ces stratégies en détail.

Troisièmement, l'ajout d'un volet parental pourrait également contribuer à améliorer l'utilisation adéquate des stratégies par les élèves. La participation des parents à une intervention a généralement pour effet de favoriser l'engagement des jeunes tout au long du processus de changement (Halder et Mahato, 2019). De plus, l'implication des parents semble pertinente pour améliorer l'efficacité des programmes en atténuant les facteurs de risque familiaux et en facilitant la mise en pratique des apprentissages à la maison (Haine-Schlagel et Walsh, 2015). Dans cette optique, le programme Pastel a récemment été enrichi d'un volet parental visant à accompagner les parents des élèves participant au programme pour favoriser la réduction de leurs manifestations d'anxiété de performance scolaire. Cependant, aucune étude d'efficacité n'a été réalisée pour évaluer si la participation des parents modifie certains processus parentaux, tels que leurs cognitions ou leurs comportements, ou implique de nouveaux mécanismes qui renforceraient les effets du programme chez les jeunes. L'implication des parents pourrait toutefois être une perspective prometteuse qui justifie la nécessité d'approfondir les connaissances sur ce sujet dans de futures études.

Conclusion

Cette étude examine les mécanismes de changement d'un programme bref pour réduire l'anxiété de performance scolaire. Les résultats soutiennent l'efficacité des stratégies enseignées lors des ateliers et leur impact sur le bien-être psychologique des jeunes. Les résultats concordent avec les effets positifs du programme. Des améliorations de la formation des animateurs, notamment en ce qui concerne la restructuration cognitive et l'exposition, sont nécessaires. Une évaluation à plus grande échelle est recommandée pour tester empiriquement ces mécanismes et approfondir notre compréhension du programme.

Note de l'autrice

Conformité aux normes éthiques (divulgaration de conflits d'intérêts potentiels; recherche impliquant des participants humains et/ou des animaux; consentement éclairé) : Les auteurs n'ont aucun conflit d'intérêts et connu à divulguer. Toutes les procédures effectuées dans cette étude impliquant des participants humains étaient conformes aux normes éthiques du comité de recherche institutionnel de l'Université du Québec à Montréal. Toutes les personnes qui ont participé à l'étude ont donné leur consentement de manière libre et éclairée.

Énoncés et déclarations : Les autrices n'ont aucun conflit d'intérêts et connu à divulguer.

Remerciement : La première autrice a été financée par Mitacs accélération et le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Cette étude a été soutenue par un contrat d'évaluation de l'OBNL Boscoville. Merci à Feu Frédéric Nault-Brière, ainsi qu'aux assistants de recherche du projet et aux participants qui ont rendu possible cette étude.

Références

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5e éd., text. rév.). APA.
- Ang, R. P. et Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive-behavioral therapy* (2e éd). Guilford edition.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14 (6), 569–592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Chen, H. T. (2014). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2e éd.). Sage Publications.
- Chu, B. C. et Harrison, T. L. (2007). Disorder-specific effects of CBT for anxious and depressed youth: A meta-analysis of candidate mediators of change. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 352–372. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0028-2>
- Cuijpers, P., Reijnders, M. et Huibers, M. J. (2019). The role of common factors in psychotherapy outcomes. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 207–231. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095424>
- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Egbochuku, E. O. et Obodo, B. O. (2005). Effects of systematic desensitisation (SD) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (4), 298– 304.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24 (3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S. et Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43 (2), 450–464. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.08.003>
- Eum, K. et Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>
- Fergus, T. A. et Limbers, C. A. (2019). Reducing test anxiety in school settings: A controlled pilot study examining a group format delivery of the attention training technique among adolescent students. *Behavior Therapy*, 50 (4), 803–816. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.001>
- Haine-Schlagel, R. et Walsh, N. E. (2015). A review of parent participation engagement in child and family mental health treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18 (2), 133–150. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0182-x>

- Halder, S. et Mahato, A. K. (2019). Cognitive behavior therapy for children and adolescents: Challenges and gaps in practice. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41 (3), 279–283. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_470_18
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58 (1), 47–77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Huntley, C. D., Young, B., Temple, J., Longworth, M., Smith, C. T., Jha, V. et Fisher, P. L. (2019). The efficacy of interventions for test-anxious university students: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Anxiety Disorders*, 63, 36–50. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.01.007>
- Kazantzis, N., Luong, H. K., Usatoff, A. S., Impala, T., Yew, R. Y. et Hofmann, S. G. (2018). The processes of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 42, 349–357. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9920-y>
- Kazdin, A. E. (2009). Understanding how and why psychotherapy leads to change. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 418-428. <https://doi.org/10.1080/10503300802448899>
- Kendall, P. C. (2011). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. Guilford Press.
- Kendall, P. C., Flannery-Schroeder, E., Panichelli-Mindel, S. M., Southam-Gerow, M., Henin, A. et Warman, M. (1997). Therapy for youths with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(3), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.3.366>
- Kendall, P. C., Robin, J. A., Hedtke, K. A., Suveg, C., Flannery-Schroeder, E. et Gosch, E. (2005). Considering CBT with anxious youth? Think exposures. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12 (1), 136–148. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(05\)80048-3](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(05)80048-3)
- Levy, H. C., Worden, B. L., Davies, C. D., Stevens, K., Katz, B. W., Mammo, L., Diefenbach, G. J. et Tolin, D. F. (2020). The dose-response curve in cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders. *Cognitive Behaviour Therapy*, 49 (6), 439–454. <https://doi.org/10.1080/16506073.2020.1771413>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A. et Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0734282907303760>
- Lowe, C. et Wuthrich, V. M. (2021). Randomised controlled trial of Study without Stress: A cognitive behavioural therapy program to reduce stress in students in the final year of high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 52 (2), 205–216. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01099-x>
- Marcus, D. K., O'Connell, D., Norris, A. L. et Sawaqdeh, A. (2014). Is the Dodo bird endangered in the 21st century? A meta-analysis of treatment comparison studies. *Clinical Psychology Review*, 34(7), 519-530. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.08.001>
- Moreno-Peral, P., Bellón, J. Á., Huibers, M. J., Mestre, J. M., García-López, L. J., Taubner, S., Rodríguez-Morejón, A., Bolinski, F., Sales, C.M.D. et Conejo-Ceron, S. (2020). Mediators in psychological and psychoeducational interventions for the prevention of depression and anxiety. A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 76, 101813. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101813>

- Mostert, J. et Loxton, H. (2008). Exploring the Effectiveness of the FRIENDS Program in Reducing Anxiety Symptoms among South African Children. *Behaviour Change*, 25 (2), 85–96. <https://doi.org/10.1375/bech.25.2.85>
- Odrizola, P. et Gee, D. G. (2021). Learning about safety: Conditioned inhibition as a novel approach to fear reduction targeting the developing brain. *American Journal of Psychiatry*, 178 (2), 136–155. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20020232>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Palinkas, L. A. (2014). Qualitative and mixed methods in mental health services and implementation research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43 (6), 851–861. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.910791>
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2e éd, p. 125-143). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Powers, M. B., deKleine, R. A. et Smits, J. A. J. (2017). Core mechanisms of cognitive behavioral therapy for anxiety and depression: A review. *Psychiatric Clinics of North America*, 40 (4), 611–623. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.010>
- Putwain, D. et Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Putwain, D. et Pescod, M. (2018). Is reducing uncertain control the key to successful test anxiety intervention for secondary school students? Findings from a randomized control trial. *School Psychology Quarterly*, 33 (2), 283–292. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000228>
- Putwain, D. et Symes, W. (2011). Perceived fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes? *Learning and Individual Differences*, 21 (2), 227–232. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.022>
- Putwain, D. W. et Symes, W. (2020). The four Ws of test anxiety: What is it, why is it important, where does it come from, and what can be done about it. *Psychologica*, 63(2), 31-52. https://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2
- Putwain, D. et von der Embse, N. P. (2021). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: Do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 34 (1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800656>
- Putwain, D., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C. et West, G. (2021). The development and validation of a new Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 37 (3), 236–246. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000604>
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (2e éd., p. 471). Presses de l'Université de Montréal.
- Stoeber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17 (3), 213–226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Stoeber, J., Feast, A. R. et Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>

- Stoll, R. (2015). *Identifying mediators of youth anxiety and depression intervention outcomes: a meta-analytic path analysis*. Arizona State University.
- Topper, M., Emmelkamp, P. M. G., Watkins, E. et Ehring, T. (2017). Prevention of anxiety disorders and depression by targeting excessive worry and rumination in adolescents and young adults: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 90, 123–136. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.12.015>
- von der Embse, N., Barterian, J. et Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50 (1), 57–71. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Segool, N. et Putwain, D. (2013). Identification and validation of a brief test anxiety screening tool. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1 (4), 246–258. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.826152>
- von der Embse, N. P., Putwain, D. W. et Francis, G. (2021). Interpretation and use of the Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *School Psychology*, 36(2), 86–96. <https://doi.org/10.1037/spq0000427>
- Wampold, B. E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14 (3), 270–277. <https://doi.org/10.1002/wps.20238>
- Yale-Soulière, G., Campeau, G., Turgeon, L. et Goulet, J. (soumis). Evaluation of a Brief Intervention to Reduce Test Anxiety in Adolescents: A Randomized Control Trial. *Current psychology*.
- Zeidner, M. et Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 141-163). Guilford Press.

Matériel supplémentaire

Figure 3

Arbre thématique des mécanismes et processus perçus par les participantes au programme Pastel

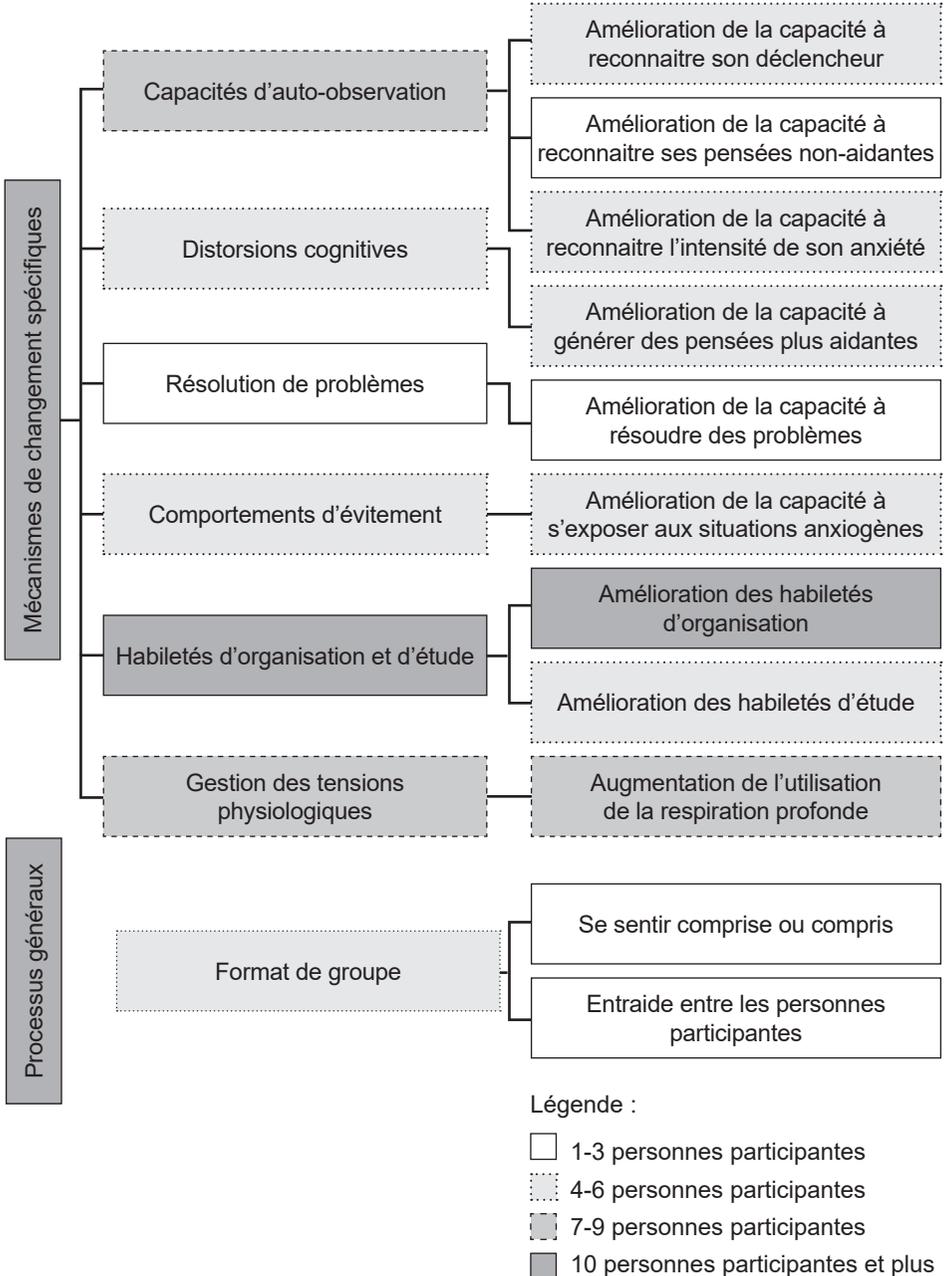
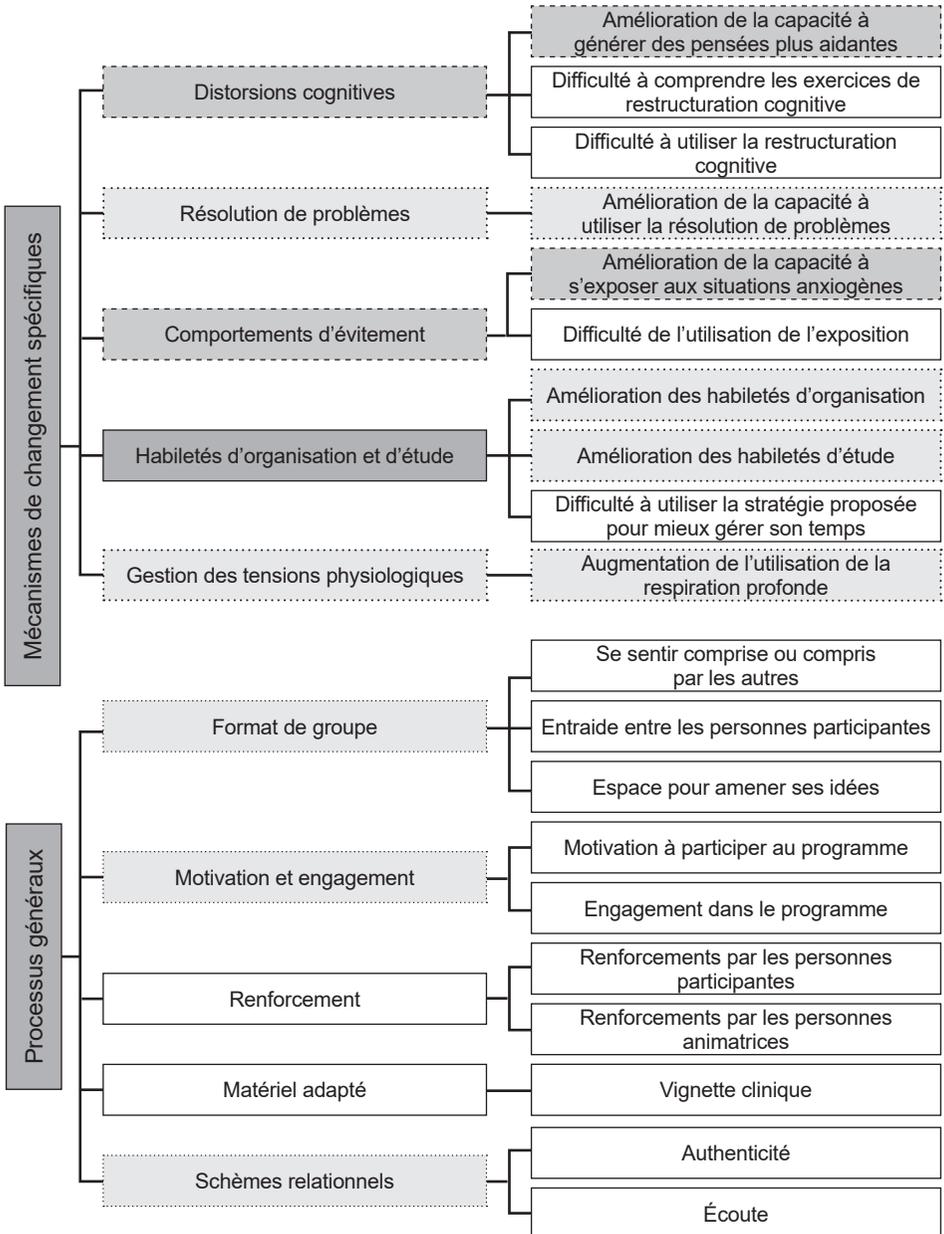


Figure 4

Arbre thématique des mécanismes et processus perçus par les animatrices au programme Pastel



Légende :

□ 1 à 2 personnes panimatrices

▤ 5 à 6 personnes animatrices

▤ 3 à 4 personnes animatrices

■ 7 personnes animatrices et plus