



Place à la relève

Étude exploratoire des points de vue du personnel scolaire sur des leviers d'action pour réduire les sources de stress scolaire des personnes adolescentes au secondaire¹

Laurence LECLERC, M. Sc., psychoéducatrice, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, laurence.leclerc4@uqtr.ca

Isabelle MARTINEAU-CRÈTE, M. Sc., doctorante en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, isabelle.martineau-crete@uqtr.ca. Professeure substitut, Université du Québec à Rimouski, Canada, isabelle_martineau-crete@uqar.ca

Line MASSÉ, Ph. D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, line.masse@uqtr.ca

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



Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



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

☒ Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

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

Mots-clés

stress scolaire ; secondaire ; interventions ; élèves ; personnel scolaire



Abstract

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

Keywords

School stress; high school; interventions; students; school's staff



Contexte de réalisation de la recherche

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

Problématique

Bien que l'école soit généralement considérée comme un milieu de vie significatif pour l'épanouissement (Esparbès-Pistre et al., 2015), elle est également identifiée par certains comme l'un des environnements les plus générateurs de stress (Högberg, 2021). Des données récentes soulignent l'ampleur du phénomène. D'une part, 35 % des personnes adolescentes européens et nord-américains déclarent un niveau élevé de stress scolaire (Khan et al., 2022). D'autre part, Meylan et al. (2015) rapportent que les travaux scolaires constituent une source de stress pour environ 50 % des personnes adolescentes canadiens et 68 % des personnes adolescentes turcs. L'urgence d'agir repose sur les liens bidirectionnels étroits entre stress, bien-être et santé mentale. Un stress chronique non régulé constitue un prédicteur majeur de la dégradation de la santé mentale, tandis qu'un bien-être préservé agit comme un facteur de résilience psychologique (Lekamge et al., 2025). Les répercussions du stress sont d'ailleurs multidimensionnelles, affectant les sphères physique, cognitive (concentration), scolaire (réussite) et comportementale (évitement, absentéisme) des élèves (Löfstedt et al., 2020 ; Moyne et al., 2018 ; Prokofieva



et al., 2017). Le stress scolaire constitue une problématique urgente en milieu éducatif, entraînant des effets délétères sur la réussite et le bien-être des élèves. Cette préoccupation rejoint les recommandations récentes du Conseil supérieur de l'éducation (2020), qui place le bien-être et la santé mentale au cœur de la mission de l'école.

La littérature scientifique documente l'efficacité de plusieurs programmes d'intervention universels, notamment ceux centrés sur les apprentissages socioémotionnels liés à la gestion du stress. La méta-analyse de Durlak et al. (2011) démontre que les élèves ayant participé à ce type de programme présentent une amélioration de leurs compétences socioémotionnelles, de leurs attitudes et de leurs résultats scolaires, ainsi qu'une diminution de certains problèmes comportementaux et émotionnels. Plus récemment, une recension des méta-analyses de Durlak et al. (2022) et de la méta-analyse de Cipriano et al. (2023) confirment les effets positifs de ces interventions universelles sur le développement social, émotionnel et scolaire des élèves, dont des retombées sur les symptômes de stress. Toutefois, malgré la reconnaissance de l'efficacité de certains programmes de gestion du stress chez les élèves (Van Loon et al., 2020), au Québec, des lacunes persistent concernant les interventions de prévention du stress scolaire des personnes adolescentes fondées sur un modèle multiniveau (Bonnesen et al., 2020). Or, puisque la réussite de toute intervention dépend de l'engagement des acteurs scolaires (Cilar et al., 2020) et que des sources de stress des personnes adolescentes sont particulièrement ancrées dans le milieu de vie scolaire, il devient essentiel d'explorer des pistes d'action pragmatiques et adaptées aux sources de stress réelles que vivent ces jeunes au quotidien (Haugan et al., 2021).



Cadre théorique

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

Stress

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

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

Stress scolaire et autres concepts

Le stress scolaire se distingue du simple stress, car il est lié à diverses situations en lien avec le milieu scolaire (Prokofieva et al., 2017), comme la surcharge de travail scolaire, les pressions des parents ou celle des personnes enseignantes (Zhou et al., 2023). Le stress



de performance survient lors de situations où l'individu doit se mesurer à une performance ou à une attente de résultat, que ce soit dans un contexte scolaire, professionnel, sportif ou artistique (Yale-Soulière et al., 2023). Il diffère du stress scolaire, car, selon Esparbès-Pistre et al. (2015), ce dernier inclut des facteurs qui vont au-delà de la performance (p. ex. relations interpersonnelles, pressions familiales).

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

Sources de stress scolaire

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



Modèle d'intervention à plusieurs niveaux

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

Le premier niveau regroupe les interventions universelles offertes à tous les élèves (OPPQ, 2017). Ce niveau mise sur la prévention et les pratiques pédagogiques inclusives et différenciées (MEQ, 2021 ; Tomlinson, 2018). Les stratégies incluent l'établissement de



relations enseignant.e-élève positives, une organisation de classe claire (Tomlinson, 2023) et des adaptations pédagogiques sur le plan des contenus, des processus d'enseignement et d'apprentissage, des structures d'organisation de la tâche et des productions attendues (Verret et al., 2024).

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

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

Afin de mieux comprendre les sources de stress scolaire et les interventions multiniveaux pour diminuer le stress scolaire chez les personnes adolescentes, cette étude s'intéresse à la question suivante : quelles sont les leviers d'actions que les acteurs du milieu scolaire peuvent mettre en œuvre afin de diminuer les sources de stress scolaire des élèves ? Pour y répondre, l'objectif poursuivi est d'explorer, selon les cinq sources du stress scolaire (la surcharge scolaire, les perspectives — craintes quant au futur scolaire —



, les pressions des personnes enseignantes, les interactions avec les pairs et les pressions des parents), les leviers d'actions principalement universels proposés par le personnel scolaire afin de diminuer le stress lié à l'école chez les personnes adolescentes.

Méthodologie

Un devis qualitatif descriptif a été utilisé pour recueillir le point de vue du personnel scolaire sur des actions multiniveaux concrètes qu'il pourrait mettre en place pour diminuer les sources de stress scolaire des personnes adolescentes. Pour être inclus, le personnel scolaire devait agir au niveau secondaire dans l'un des programmes ciblés par le projet ou côtoyer des élèves de ces derniers : douance ou enrichi, programme d'éducation intermédiaire (PEI), réguliers et sport-études. Quatorze membres du personnel de sept écoles secondaires différentes et de deux centres de services scolaires ont participé et ont été recrutés par un échantillonnage de convenance (Etikan et al., 2016) : personnes enseignantes (n = 7), membres de la direction/personnes coordonnatrices (n = 3) et membres des services éducatifs complémentaires (n = 4). Parmi les services complémentaires, l'échantillon comptait deux personnes conseillères pédagogiques (dont une travaillant aussi comme psychologue) et deux personnes conseillères d'orientation. Trois personnes participantes ont été interviewées pour plus d'un programme, celles-ci pratiquant tant au régulier que dans un projet pédagogique particulier (sports-études ou PEI). L'expérience des personnes participantes variait d'une à trente-huit années dans leur poste actuel au sein de la même école. Il n'y avait pas de critères d'exclusion.

Le recrutement du personnel scolaire s'est fait d'abord auprès des écoles du volet I du projet (n = 4), puis en élargissant les critères en raison des grèves dans les écoles



québécoises à l'automne 2023 et du manque de projets pédagogiques particuliers en douance ou enrichi, ce qui a permis d'inclure des membres du personnel d'écoles externes au volet I (n = 4) et deux personnes expertes des CSS. Enfin, une collaboration avec l'Unité mixte de recherche Synergia a permis de recruter des personnes participantes (n = 6). Au total, les personnes participantes provenaient de sept écoles secondaires québécoises, et deux membres des services éducatifs n'étaient pas attirés à des écoles, mais à deux centres de services scolaires différents (CSSMB et CSSBE). Toutes les personnes participantes ont rempli un formulaire de consentement et de renseignement généraux et reçu des ressources sur le stress scolaire à la suite des entrevues.

Méthode de collecte de données et analyse

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'entrevues semi-dirigés individuels à distance d'une durée d'environ 38 minutes à 2 heures, car trois personnes participantes ont été interrogées pour deux programmes. Les sections des canevas traitaient des thèmes de la perception globale du stress scolaire et des facteurs scolaires (p. ex. Qu'est-ce qui, à l'école, diminue ou augmente le stress scolaire des élèves du programme X ?), des facteurs liés au niveau du stress scolaire (p. ex. Qu'est-ce qui pourrait être fait concernant la charge de travail scolaire pour diminuer leur stress scolaire ?) et des facteurs spécifiques à l'école pouvant influencer le stress scolaire (p. ex. Qu'est-ce que l'école pourrait faire pour diminuer leur stress scolaire ?). L'analyse de ces sections s'est centrée sur les actions pouvant être mises en place concernant les cinq sources du stress scolaire : 1) la surcharge scolaire, 2) les perspectives (craintes quant au futur scolaire), 3) la pression des personnes enseignantes, 4) les interactions avec les pairs, 5) les pressions des parents.



Les verbatims ont été soumis à une analyse thématique qualitative inspirée de Braun et Clarke (2006). Cette démarche comporte six étapes : familiarisation avec les données, codage initial, génération de thèmes, révision, définition et nomination des thèmes, puis rédaction du rapport. Le codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo (version 15.2.1.19). Les extraits pertinents aux actions proposées ont été codés de manière ouverte (approche inductive) en regroupant les thèmes potentiels, en identifiant les relations entre les codes et en organisant ceux-ci sous des catégories plus larges (la classe et l'école).

Les résultats sont présentés par des extraits significatifs provenant des personnes participantes de l'étude. Les codes utilisés pour identifier les entrevues sont structurés en trois éléments : 1) le poste occupé par la personne : E = personne enseignante, SC = membre des services éducatifs complémentaires et DC = membre de la direction ou une personne coordonnatrice, 2) le numéro attribué à l'entrevue, 3) le programme auquel est rattachée la personne : D= Douance/enrichi, PEI = Programme d'éducation intermédiaire, R= régulier, SÉ = Sport-études.

Résultats

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

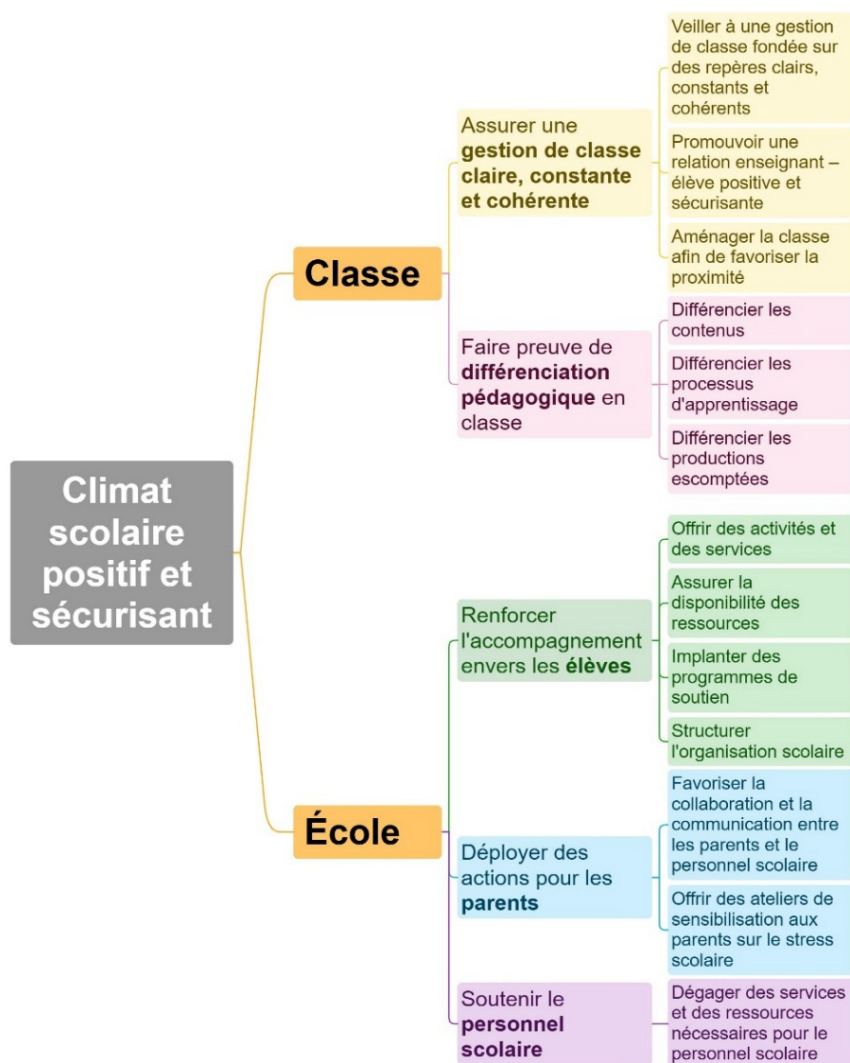


Figure 1. Thèmes principaux émergés de l'analyse

Niveau de la classe : Leviers d'action universelles pour diminuer les sources de stress scolaire



Toutes les personnes participantes ont identifié plusieurs actions universelles pouvant être mises en place en classe afin de diminuer le stress scolaire chez les élèves. Les personnes participantes abordent l'importance d'assurer une gestion de classe claire, constante et cohérente, ainsi que de faire preuve de différenciation pédagogique en classe.

Assurer une gestion de classe claire, constante et cohérente

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

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

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

L'ensemble des personnes participantes a soulevé le thème de promotion d'une relation enseignant.e-élève positive et sécurisante comme une action pouvant diminuer le stress scolaire. Deux actions sont identifiées pour ce thème : offrir du soutien émotionnel aux élèves (p. ex. utiliser l'humour, favoriser une communication positive par des renforcements, prendre le temps de les connaître, démontrer de l'empathie, s'assurer de



son propre état de disponibilité et établir des relations personnalisées avec eux) et considérer le point de vue de l'élève.

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

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

Assurer une gestion de classe claire, constante et cohérente

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

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



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

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

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

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



Niveau de l'école : Leviers d'action multiniveaux sur plusieurs plans pour diminuer les sources de stress scolaire

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

Renforcer l'accompagnement envers les élèves

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

En ce qui concerne l'offre d'activités et de services, six actions principalement universelles ont été identifiées par toutes les personnes participantes pour diminuer les sources de stress scolaire chez les élèves (voir le tableau 1).

Tableau 1. Offrir des activités et des services aux élèves

Actions	Exemples/Témoignages
1. Organiser des journées thématiques et des activités parascolaires.	« Les journées thématiques [...], ça crée beaucoup de liens [...]. » (SC12-D)
2. Accorder des périodes de travail libre aux élèves.	« Ajouter des périodes de collaboration. [...] Donner du temps de classe aux élèves où ils sont libres et peuvent s'avancer. » (DC04-PEI-R)



3. Créer des espaces calmes pour les élèves.	« Créer un lieu qui tend à diminuer les sources de stress [...]. Des espaces où l'élève peut juste être tranquille, aller décompresser. » (E11-SÉ)
4. Accompagner les élèves en lien avec leur parcours scolaire et professionnel.	« Être accompagnés [...] entre les choix qu'ils vont faire. » (SC12-D)
a) Présenter les parcours et les options aux élèves.	« La conseillère d'orientation vient plus tôt. Elle commence déjà à leur parler, c'est ça, des différents parcours au secondaire. » [...] « Organiser un colloque où on a invité tous les cégeps de la région, l'université, les centres de formation professionnelle, ils pouvaient aller s'informer. » (SC12-D)
b) Offrir la possibilité d'expérimenter et de changer d'option.	« S'il fait l'autre choix, puis il se rend compte que c'est trop dur, il a encore une possibilité de rechanger vers l'autre choix. » (SC13D)
5. Offrir, en prévention, des ateliers de gestion du stress par les services éducatifs complémentaires à tous les élèves.	« Les psychoéducateurs, les TES [...] qui viennent faire des ateliers de prévention, au lieu de juste faire de l'intervention. » (Ens05-D)



a) Les capacités de planification et d'organisation.	« Montrer aux élèves comment s'organiser, [...] des capacités d'organisation. » (DC02-SÉ-R)
b) Les moyens de gestion de régulation émotionnelle.	« Avoir des ateliers sur la gestion du stress. [...] Puis être capable de développer ces moyens-là. » (E08-PEI)
c) Le développement personnel de l'élève.	« Intégrer [...] le développement personnel de l'élève, apprendre à se connaître. » (E08-PEI)
6. Offrir des services de tutorat aux élèves.	« Accompagner les élèves qu'on sent rapidement en difficulté, c'est quelque chose qui pourrait diminuer le stress. » (E03-R)

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

Tableau 2. Actions pour assurer la disponibilité des ressources

Actions	Exemples/Témoignages
1. Présenter les ressources disponibles à tous les élèves.	L'E10SÉ propose que les membres de services complémentaires « soient présentés adéquatement et qu'ils [les élèves] sachent que ça existe. [...] On montre les visages, ils viennent à l'auditorium ».
2. Faciliter l'accès aux ressources (p. ex. la disponibilité du personnel	« Ils [les membres des services complémentaires] mettent un peu partout [l'information] que tu peux venir prendre rendez-vous et que ce soit facile pour



et la procédure de prise de rendez-vous simple et confidentielle). l'élève. [...] Soit un courriel, *chat* ou quelque chose comme ça. » (SC13-D)

-
- | | |
|--|---|
| 3. Attribuer un acteur scolaire pivot à tous les élèves. | « Le jeune sait qu'il y a un adulte désigné vers qui aller s'il a un besoin, puis qu'il a besoin d'une ressource. » (DC01-SÉ) |
|--|---|
-

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

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

Tableau 3. Actions pour structurer l'organisation scolaire

Actions	Exemples/Témoignages
1. Assurer la stabilité de l'équipe école.	« L'école pourrait essayer d'assurer une certaine stabilité au niveau du personnel. [...] Ça aiderait énormément pour diminuer [le stress scolaire]. » (E05-D)



- | | |
|---|--|
| 2. Favoriser la collaboration et la communication entre le personnel scolaire (p. ex. arrimer les horaires, communiquer les périodes de remises de travaux et d'examens et collaborer pour des projets intégrateurs multidisciplinaires). | « Si on s'arrime les uns aux autres, [...] les élèves n'ont pas besoin de faire deux, trois travaux qui, finalement, auraient pu être un seul. » (E08-PEI) |
| <hr/> | |
| 3. Encourager la collaboration et la communication avec la discipline (p. ex. les horaires de pratiques avec les remises de travaux et d'examens). | <p>« Bonne communication avec la discipline. [...] L'ouverture des deux parties, ça peut être très positif, comme ça peut être très [...] stressant. [...] Dès qu'il y en a un des deux qui n'est pas intéressé à bouger, ça amène un stress. » (E11-SÉ)</p> <p><i>*Action uniquement soulevée par le personnel étant lié au projet pédagogique particulier de sport-études.</i></p> |
-

Déployer des actions pour les parents

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

Tableau 4. Actions pour les parents d'élèves



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

Soutenir le personnel scolaire

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



Tableau 5. Actions pour soutenir le personnel scolaire

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



Climat scolaire positif et sécurisant

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

Discussion

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

Une gestion de classe claire, constante et cohérente émerge comme un levier essentiel, selon les personnes participantes, car ces dernières suggèrent qu'elle contribue à réduire le stress scolaire en limitant l'imprévisibilité et le sentiment de perte de contrôle. Effectivement, une gestion de classe comportant un niveau élevé de soutien et de structure favoriserait l'auto-efficacité des élèves, et ces derniers ressentiraient moins de stress par rapport à l'école et à leur avenir (Wong et al., 2021). D'ailleurs, l'instauration d'une relation enseignant.e-élève positive et sécurisante ressort comme un levier d'intervention majeur pour diminuer le stress scolaire des élèves. Ce type de relation



empreinte de soutien agirait comme facteur de protection face au développement du stress scolaire, favorisant la réussite scolaire et des relations plus positives avec les pairs (Haugan et al., 2021). De plus, l'aménagement de l'espace de la classe afin de favoriser la proximité enseignant.e-élèves pourrait réduire le stress scolaire. Beaudoin et al. (2023) avancent d'ailleurs que l'environnement physique pourrait apaiser les élèves. À cet effet, des aménagements comme les classes flexibles pourraient aussi être particulièrement pertinents. Selon l'étude de Bluteau et al. (2022), les personnes enseignantes observeraient que ce type d'aménagement favorise la proximité avec leurs élèves et un climat de classe moins stressant, ce qui améliorerait le bien-être relationnel.

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



aussi comme cruciales pour diminuer le stress scolaire. En effet, être interrogé par surprise est cité comme une pratique pédagogique particulièrement stressante (Nakas, 2024). Ainsi, une communication claire des attentes et des consignes favoriserait un environnement prévisible, sécurisant et augmenterait le sentiment de contrôle des élèves (Pelletier et al., 2022). Enfin, l'utilisation d'évaluations formatives qui valorisent la progression est une autre action soulignée pour réduire le stress scolaire, car elles atténueraient la pression comparative entre les élèves souvent associée aux évaluations sommatives (Moyne et al., 2018). En effet, le stress des élèves serait moindre lorsque la personne enseignante adopte cette approche (Nakas, 2024), alors qu'une vision axée sur la performance et la rapidité peut accroître l'anxiété (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2020).

Sur le plan de l'école, l'organisation d'activités sociales ressort aussi comme une action potentielle pour diminuer le stress scolaire. Bien que les interactions avec les pairs et les adultes puissent être une source de stress (García-Ros et al., 2018), des initiatives comme les activités sociales bien conçues peuvent renforcer la qualité de ces interactions et l'attachement à l'école. Or, un fort attachement scolaire influencerait positivement la gestion du stress des élèves (Ihtiyaroglu et Ates, 2018). D'autre part, la présentation des ressources disponibles à l'école ressort comme une autre action possible. Cela s'aligne avec les résultats de l'étude de Van Rens et al. (2018), qui indiquent que cette démarche renforce le sentiment de soutien et d'appartenance des élèves et atténue leur stress lié aux transitions. À ce sujet, les programmes de soutien pourraient constituer une action intéressante pour réduire le stress scolaire. En effet, les initiatives qui ciblent la sécurité d'attachement, le développement des compétences émotionnelles ainsi que le bien-être



des élèves permettraient de mieux les outiller pour faire face aux défis des futures transitions scolaires et professionnelles (Manvelian et al., 2023). Selon les personnes participantes, la collaboration entre les membres du personnel scolaire serait essentielle pour réduire le stress scolaire des élèves. En effet, consacrer du temps à la concertation permettrait d'assurer un meilleur arrimage des pratiques (Gravel et al., 2019). D'ailleurs, concernant les élèves en sport-études, une coordination efficace entre les personnes enseignantes et les entraîneurs- entraîneuses, à propos des horaires et des exigences, contribuerait à diminuer la pression ressentie par ces élèves (Langlois-Pelletier et al., 2020). De plus, les résultats soulèvent que l'aménagement d'espaces calmes pour les élèves pourrait diminuer le stress scolaire. Effectivement, ce type d'endroit permettant de se recentrer contribuerait directement au bien-être des élèves (DeWitt, 2020).

Par ailleurs, la nécessité de renforcer la communication et la collaboration entre les familles et le personnel scolaire ressort comme une option intéressante afin de réduire le stress scolaire. Effectivement, considérant que les familles jouent aussi un rôle dans le stress scolaire (Prokofieva et Herold, 2020), l'implication de la sphère familiale s'avère essentielle, car une relation positive entre les parents et le personnel enseignant favorise un climat bienveillant (Ihtiyaroglu et Ates, 2018) et la réussite éducative des élèves (Van Rens et al., 2018). De plus, une sensibilisation des parents aux sources de stress scolaire des élèves pourrait atténuer celui-ci, car un soutien parental approprié agit comme un facteur de protection important contre les effets du stress vécu par les personnes adolescentes (Hoferichter et al., 2024). Ainsi, la tenue d'ateliers de sensibilisation destinés aux parents permettrait de les outiller en amont et de prévenir les tensions liées au stress scolaire (Therriault et al., 2022).



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

Limites de la recherche

Pour conclure, cette étude présente des limites, notamment en raison de la subjectivité des données. Celles-ci reposent sur les points de vue des personnes participantes et elles peuvent être biaisées par leur expérience personnelle ou leur contexte professionnel (p. ex. forte motivation). Cependant, ces données offrent une richesse et une pertinence précieuses, puisqu'elles permettent de saisir le vécu concret du personnel scolaire et d'identifier des leviers d'action directement applicables pour diminuer le stress des élèves. De plus, l'échantillonnage de convenance et intentionnel limite la représentativité des résultats. Les personnes participantes, issues de programmes



ciblés et de neuf écoles, ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble du personnel des écoles du Québec. Enfin, l'étude explore les actions proposées par des acteurs scolaires, mais elle ne mesure pas leur efficacité réelle pour diminuer le stress scolaire. Il serait pertinent que d'autres études mesurent l'efficacité de ces leviers d'action, analysent leur implantation concrète et comparent les actions proposées en fonction de différents contextes scolaires.

Références

- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Laforme, C. (2023). Étude exploratoire sur l'expérience scolaire en classe flexible : le point de vue des jeunes de la formation générale des adultes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(3), 158–178. <https://doi.org/10.7202/1111949ar>
- Bester, G. (2019). Stress experienced by adolescents in school: The importance of personality and interpersonal relationships. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 31(1), 25–37. <https://doi.org/10.2989/17280583.2019.1580586>
- Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique « Didactique et pédagogie en aménagement flexible ». *Didactique*, 3(1), 4–10. <https://doi.org/10.37571/2022.0101>
- Bonnesen, C. T., Jensen, M. P., Madsen, K. R., Toftager, M., Rosing, J. A. et Krølner, R. F. (2020). Implementation of initiatives to prevent student stress: Process evaluation findings from the Healthy High School Study. *Health Education Research*, 35(3), 195–215. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa003>
- Branson, V., Palmer, E., Dry, M. J. et Turnbull, D. (2019). A holistic understanding of the effect of stress on adolescent well-being: A conditional process analysis. *Stress and Health*, 35(5), 626–641. <https://doi.org/10.1002/smi.2896>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



- Chatigny, É. (2020). Nomination de l'enseignant-ressource : l'apport des compétences professionnelles dans l'optimisation du service à l'élève. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 117–130. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1032>
- Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O. et Pajnkihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2023–2045. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A. et McCarthy, M. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- DeWitt, W. P. (2020). *Teen stress and the high school experience: Fostering the adaptive abilities to survive and advance* [Thèse de doctorat, University of Arkansas, Fayetteville, États-Unis]. <https://scholarworks.uark.edu/etd/3581>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. et Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>



- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Etikan, I., Musa, S. A. et Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.6224/JN.61.3.105>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Mateu-Martínez, O., Urbán, D. J. A. et Inglés, C. J. (2024). Reliability and validity evidence of the School Anxiety Inventory scores in a sample of Spanish children: A new self-report. *Psychology in the Schools*, 61(2), 686–705. <https://doi.org/10.1002/pits.23077>
- García-Ros, R., Pérez-González, F. et Tomás, J. M. (2018). Development and validation of the questionnaire of academic stress in secondary education: Structure, reliability and nomological validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 2023. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215–240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Haugan, J. A., Frostad, P. et Mjaavatn, P.-E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1125–1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>



- Hellström, L., Sjöman, M. et Enskär, K. (2024). Conceptualizing adolescents' everyday stressors to underscore areas for support. *Frontiers in Education*, 9, 1370791. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1370791>
- Hoferichter, F., Lohilahti, J., Hufenbach, M., Grabe, H. J., Hageman, G. et Raufelder, D. (2024). Support from parents, teachers, and peers and the moderation of subjective and objective stress of secondary school students. *Scientific Reports*, 14(1), 1161. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-51802-4>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Ihtiyaroglu, N. et Ates, Ö. T. (2018). Analyzing the relationship between the students' stress-coping styles and school attachment. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 371–379. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.371.379>
- Juhász, Á., Sebestyén, N., Árva, D., Barta, V., Pártos, K., Vokó, Z. et Rákossy, Z. (2024). We need better ways to help students avoid the harms of stress: Results of a meta-analysis on the effectiveness of school-based stress management interventions. *Journal of School Psychology*, 106, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101352>
- Khan, A., Lee, E.Y. et Horwood, S. (2022). Adolescent screentime: Associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181(6), 2273–2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>
- Kjersti Balle, T. (2019). Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 91–105. https://www.um.edu.mt/data/assets/pdf_file/0007/417085/v11i2p6.pdf



- Langlois-Pelletier, N., Verret, C. et Massé, L. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 237–257. <https://doi.org/10.7202/1073995ar>
- Lekamge, R. B., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N. et Ilic, D. (2025). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 54(2), 271–289. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02135-6>
- Liu, X. et Lin, M. (2025). An empirical study on flow experience regulation in reducing English listening anxiety among high school students. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1618239>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. et Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002-2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59–S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- Lupien, S. J., Juster, R.-P., Raymond, C. et Marin, M.-F. (2018). The effects of chronic stress on the human brain: From neurotoxicity, to vulnerability, to opportunity. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.02.001>
- Manvelian, A., Boyd, S., O'Hara, K. L., Watters, C., Liu, Y. et Sbarra, D. A. (2023). Promoting attachment security during the transition to college: A pilot study of emotionally focused mentoring. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(12), 4075–4101. <https://doi.org/10.1177/02654075231195530>
- Martineau-Crête, I. (2023). *Stress scolaire chez les élèves du secondaire : portrait et identification des facteurs de risque et de protection* [Offre de bourse de doctorat]. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. <https://doi.org/10.69777/316666>



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



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



- Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (2022). Portrait des symptômes d'anxiété généralisée chez les élèves du secondaire : l'importance de la prévention, du dépistage et de l'intervention. *Santé mentale au Québec*, 47(1), 263–287. <https://doi.org/10.7202/1094154ar>
- Tomlinson, C. A. (2018). Differentiated instruction. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*, 279–292. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2023). Teach up for equity and excellence. *Educational Leadership*, 80(8), 28–34.
- Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2023). The effectiveness of school-based skills-training programs reducing performance or social anxiety: Two randomized controlled trials. *Child Youth Care Forum*, 52(6), 1323–1347. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09736-x>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school: (How) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Van Ryzin, M. J. et Roseth, C. J. (2021). The cascading effects of reducing student stress: Cooperative learning as a means to reduce emotional problems and promote academic engagement. *Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700–724. <https://doi.org/10.1177/0272431620950474>
- Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Bergeron, G. (2024). Les dispositifs de différenciation pédagogique pour enrichir l'expérience éducative des élèves doués. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome1 : Soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre* (p. 95–122). Chenelière Éducation.



Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D. et Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>

Zhou, X., Bambling, M., Bai, X. et Edirippulige, S. (2023). Chinese school adolescents' stress experience and coping strategies: A qualitative study. *BMC Psychology*, 11(1), 91. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01137-y>