



Quelles pratiques privilégier et éviter auprès des élèves qui présentent de l'anxiété à l'école ?



Rosalie Garneau
B. Éd., étudiante à la maîtrise
en psychoéducation, Faculté des sciences
de l'éducation, Université Laval



Aude Gagnon-Tremblay
M.A., étudiante au doctorat
en psychopédagogie, Faculté des sciences
de l'éducation, Université



Julie Beaulieu
Ph. D., professeure-chercheuse,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Introduction

La majorité des jeunes fréquentant l'école primaire et secondaire vivront à un moment ou à un autre de leur parcours de l'anxiété. Afin de bien répondre à leurs besoins, il importe que les intervenants scolaires comprennent le concept d'anxiété et ses conséquences sur les jeunes. Cet article définira d'abord l'anxiété et présentera ensuite les différentes stratégies pouvant être mises en place dans la classe et auprès des élèves manifestant des signes d'anxiété. Enfin, il abordera quelques pratiques à éviter auprès des élèves anxieux.

Qu'est-ce que l'anxiété ?

L'anxiété constitue une émotion basée sur la peur plus ou moins consciente pour les enfants et les adolescents. L'anxiété renvoie à une anticipation et à une appréhension concernant de possibles événements futurs ainsi qu'à des perceptions et à des interprétations qui se révèlent erronées résultant d'une mauvaise lecture de l'environnement (Lupien, 2019). Les élèves présentant des signes d'anxiété sont souvent plus vigilants à l'égard de leur environnement et ont tendance à percevoir les situations de façon plus menaçante plutôt que comme des défis à surmonter, voire des problèmes à résoudre (Houle, 2017; McIntosh, 2017).

Selon le modèle tripartite de l'anxiété, trois composantes en interaction influencent l'anxiété des jeunes. Les signes cognitifs (pensées anxiogènes), les comportements (évitement, crise, opposition) ainsi que les sensations physiologiques et les émotions sont au cœur de ce modèle (Lang 1978; Servant, 2005; Spielberger, 1966; Zinbarg et Barlow, 1966). Mieux comprendre les interactions entre les pensées, les comportements et les aspects physiques et affectifs de l'anxiété permettra aux intervenants du milieu scolaire d'intervenir adéquatement auprès des jeunes et d'agir sur ces composantes, et ce, pour favoriser leur bien-être (Beaulieu, 2024).



Pistes d'actions pour amorcer un changement

QUELLES SONT LES PRATIQUES À PRIVILÉGIER AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES SIGNES D'ANXIÉTÉ À L'ÉCOLE ?

L'analogie du rôle de l'agent de bord illustre bien de quelle manière les intervenants peuvent accompagner les élèves anxieux (Berthiaume, 2017). La professeure-chercheuse Julie Beaulieu explique que l'agent de bord doit veiller à la sécurité des passagers tout au long du vol. Lors de turbulences, il s'assure que les passagers sont en sécurité et continue ses tâches et son travail tout en demeurant à proximité, car il sait que les turbulences sont passagères et sans danger (Berthiaume, 2017). Cette analogie permet de mieux comprendre le rôle de l'intervenant scolaire. En effet, celui-ci doit adopter une posture sécurisante envers l'élève anxieux, demeurer calme, offrir une présence rassurante et lui expliquer que l'anxiété ressentie n'est pas dangereuse (Berthiaume, 2017).

En adoptant cette posture, il est possible de mettre en place des interventions soutenant le bien-être des jeunes dans la classe et auprès des élèves.

DANS LA CLASSE

La création d'un **climat de classe accueillant, positif et sécurisant** favoriserait une meilleure adaptation chez les élèves sensibles à l'anxiété. Pour ce faire, l'enseignant doit être constant et cohérent dans ses interventions, définir des attentes claires, promouvoir une relation positive et chaleureuse avec les élèves en adoptant une attitude calme, rassurante et bienveillante, tout en restant à l'écoute de leurs besoins (Bredenkamp et Copple, 1997; Gaudreau, 2011; Leininger et al., 2010; Liu, 2012). Bien que les routines soient sécurisantes pour les élèves anxieux, il est avantageux d'y déroger par moment afin de favoriser le développement de la capacité d'adaptation des élèves, tout en les soutenant dans ce processus (Beaulieu, 2024).

Par la suite, l'utilisation de l'**évaluation formative** permettrait de réduire le stress vécu par les élèves anxieux puisque l'accent est mis sur la progression des apprentissages plutôt que sur les résultats (Rossé, 2018). L'objectif de cette pratique est d'amener graduellement les élèves vers les évaluations sommatives (Beaulieu, 2024). Afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages, le **renforcement positif** peut être utilisé. Plus précisément, les efforts, les comportements courageux ou les prises d'initiative des élèves méritent d'être soulignés (Taylor et Fraser, 2013). L'**autoreinforcement** représente également une stratégie à encourager chez les élèves anxieux afin de les aider à cultiver un langage intérieur positif (Taylor et Fraser, 2013), ce qui permettra de diminuer les pensées anxiogènes propres à l'anxiété et d'augmenter leur confiance.

L'**éducation des élèves** sur ce qu'est l'anxiété normale, l'anxiété problématique (considérée davantage comme une résolution de problème) et les manifestations y étant associées est également une pratique recommandée (Jamieson et al., 2016). En effet, plusieurs élèves anxieux ne sont pas conscients qu'ils vivent de l'anxiété et peuvent considérer leur vécu comme étant anormal (Beaulieu, 2024). Cet enseignement peut être réalisé de façon individuelle ou encore en groupe en utilisant le triangle des manifestations (le modèle tripartite). Des sujets comme l'exploration des sources d'inquiétude (Johns et al., 2005), la compréhension des besoins sous-jacents à l'anxiété (O'Neill et al., 2014), l'identification des pensées erronées en vue de les remplacer par des pensées réalistes et concrètes ainsi que l'identification des aspects sur lesquels l'élève a du contrôle (Massé, 2014) peuvent être abordés avec les élèves.

Enfin, différentes stratégies de gestion de l'anxiété peuvent être mises en place en classe. Celles-ci sont résumées dans le tableau suivant (Beaulieu, 2024).

AUPRÈS DES ÉLÈVES

Différentes compétences et habiletés doivent également être développées chez les jeunes anxieux. Par exemple, les compétences socioémotionnelles permettent une meilleure gestion des émotions associées à l'anxiété (Beaumont, 2019). De plus, le développement de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle des élèves anxieux doit également être travaillé (Hébert, 2016). En effet, la professeure-chercheuse explique que bien souvent, ces élèves sentent qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour faire face aux défis quotidiens.

Tableau 1.
Stratégies favorisant la saine gestion de l'anxiété

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	EXPLICATIONS
Pratiques cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Visualisation • Renforcement des fonctions exécutives 	<p>La visualisation, par exemple la représentation mentale d'une situation agréable vécue en famille, permet à l'élève de diriger ses pensées ainsi que de ressentir les émotions associées et les apports sensoriels, et ce, dans le but de se réguler et de gagner en confiance.</p> <p>Les stratégies axées sur le renforcement des fonctions exécutives se sont révélées efficaces pour améliorer la régulation émotionnelle et accroître la flexibilité cognitive et la capacité d'inhibition, ce qui favoriserait le fonctionnement global de l'élève anxieux (Visu-Petra et al., 2014).</p>
Pratiques de gestion des sensations physiologiques et pleine conscience	<ul style="list-style-type: none"> • Respiration abdominale, cohérence cardiaque et relaxation musculaire • Technique d'ancrage sensoriel • Yoga et activités variées 	<p>Les pratiques de gestion des sensations physiologiques peuvent être intégrées à l'horaire par l'enseignant lors des transitions. Par exemple, la respiration abdominale, la cohérence cardiaque, la relaxation musculaire, des techniques d'ancrage sensoriel et le yoga font partie de ces pratiques (Hopper et al., 2019). À ce sujet, les activités de pleine conscience aident les élèves anxieux à se centrer sur le moment présent (Lee et al., 2008).</p>
Pratiques comportementales	<ul style="list-style-type: none"> • Exposition graduelle à des situations anxiogènes 	<p>L'exposition graduelle vise à diminuer les comportements d'évitement chez les élèves anxieux, tout en leur offrant des opportunités de vivre des réussites (Houle, 2017). Plus spécifiquement, l'élève est amené à franchir, de manière graduelle, à son rythme et avec le soutien d'un adulte, différentes étapes menant vers l'atteinte de son objectif, soit l'affrontement d'une situation anxiogène. Dans le but que l'élève vive des réussites, il est recommandé de débiter cette stratégie avec des situations engendrant un niveau d'anxiété de faible à modéré.</p>
Pratiques éducatives et psychoéducatives	<ul style="list-style-type: none"> • Désensibilisation par la réalité virtuelle • Sensibilisation et implication des parents 	<p>La désensibilisation par la réalité virtuelle permet à l'élève d'affronter ses peurs à plusieurs reprises en présence d'intervenants disponibles pour le soutenir et l'accompagner dans la mise en place des stratégies préalablement identifiées, et ce, dans le but que l'anxiété générée puisse diminuer d'intensité et qu'elle soit plus tolérable pour l'élève.</p> <p>L'implication des parents consiste à les sensibiliser à l'anxiété et à leur fournir des informations et des outils pratiques (Lawrence et al., 2017) afin de soutenir et d'accompagner leur enfant</p>



Quelles sont les pratiques à éviter auprès des élèves anxieux ?

Parmi les pratiques à éviter en milieu scolaire auprès des jeunes anxieux, on retrouve le climat de classe négatif et insécurisant, l'utilisation de pratiques contrôlantes, l'encouragement de la compétition entre les élèves, la régulation comportementale par des mesures coercitives, la dramatisation ou la minimisation du vécu de l'élève ou encore le jugement à l'égard des réactions de l'élève (Beaulieu, 2024). De plus, l'évitement des situations anxiogènes n'est pas favorable puisque cette stratégie tend à augmenter l'anxiété vécue par l'élève à plus long terme (Beaulieu, 2024).

Conclusion

Afin de prévenir l'anxiété et de diminuer l'impact de ses conséquences dans différentes sphères de la vie des jeunes, la professeure-chercheuse Julie Beaulieu souligne l'importance d'agir tôt auprès des élèves anxieux dans le but de développer leurs compétences socioémotionnelles et de les outiller en termes de stratégies visant les trois grandes composantes de l'anxiété. À cet effet, les différentes stratégies présentées dans cet article offrent un aperçu des interventions pouvant être mises en place par les intervenants scolaires, qu'ils soient enseignants, psychoéducateurs, psychologues ou techniciens en éducation spécialisée, afin de soutenir et favoriser l'engagement, l'autonomie et le bien-être des élèves (Beaulieu, 2024).

MOTS-CLÉS :

anxiété à l'école, comportements intériorisés, pratiques recommandées

BIBLIOGRAPHIE

- Beaulieu, J. (2024). *L'anxiété à l'école*. [présentation d'un conférencier invité]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis).
- Beaumont, C. et García, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherche en éducation*, 41. <http://journals.openedition.org/ree/544>
- Berthiaume, C. (2017). *10 questions sur l'anxiété chez les enfants et les adolescents*. Éditions Midi trente.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. NAEYC.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122–144
- Graziani, P. (2008). *Anxiété et Troubles anxieux*. Armand Colin.
- Hébert, V. (2019). *Mieux comprendre l'exposition en réalité virtuelle et ses mécanismes sur l'anxiété de performance musicale* [essai de troisième cycle]. Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation et de psychologie.
- Hopper S. I., Murray S. L., Ferrara L. R. et Singleton J. K. (2019). Effectiveness of diaphragmatic breathing for reducing physiological and psychological stress in adults : A quantitative systematic review. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 17(9), 1855–1876.
- Houle, A.-A. (2017). *Recension des programmes de prévention du stress et de l'anxiété*. Centre RBC d'expertise en santé mentale. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2018/02/Recension-programmes-prevention-stress-et-anxiete-31-janvier-2018.pdf>
- Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J. et Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 7(6), 579–587. <https://doi.org/10.1177/1948550616644656>
- Jones, T. L. et Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment : A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Lang P.J. (1978). Anxiety : Toward a psychophysiological definition. Dans Akiskal, H.S. et Webb, W. L. (dir.), *Psychiatric Diagnosis : Exploration of Biological Predictors* (p. 365–389). Spectrum.
- Lawrence, P. J., Rooke, S. M. et Creswell, C. (2017). Review : Prevention of anxiety among at-risk children and adolescents – a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 118–130.
- Lee, J., Semple, R., Rosa, D. et Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children : Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy : An International Quarterly*, 22(1), 15–28.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. et Heath, M. A. (2010). Teaching students with obsessive-compulsive disorder. *Intervention in Schools and Clinic*, 45(4), 221–231.
- Liu, Y. Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports : Sociocultural Issues in Psychology*, 111(3), 761–764.
- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Éditions Va Savoir.
- Massé, L. (2014). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (p. 229–246). Gaëtan Morin.
- McIntosh, D. (2017). *Anxiety disorders*. Review course in psychiatry. Université d'Ottawa.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K. et Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development for problem behavior : A practical handbook* (3^e éd.). Cengage Learning.
- Rossé, 2018
- Servant, D. (2005). *Gestion du stress et de l'anxiété* (4^e éd.). Elsevier Masson. https://books.google.ca/books?id=g-d91EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on Anxiety*. Dans C. D. Spielberger (dir.), *Anxiety and behavior* (p. 3–20). Academic Press.
- Taylor, B. A. et Fraser, B. J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16(2), 297–313. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9134-x>
- Visu-Petra, L., Stanciu, O., Benga, O., Miclea, M. et Cheie, L. (2014). Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young children. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00443>
- Zinbarg, R. E. et Barlow, D. H. (1996). Structure of anxiety and the anxiety disorders : A hierarchical model. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 181–193.