

ANALYSE DES FACTEURS DE L'ANXIÉTÉ VÉCUE PAR LES ÉLÈVES EN MILIEU SCOLAIRE

Par

Adnane Zougari

Mémoire déposé à

L'école de service social

En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de

Mme Sonia Ben Soltane

Université d'Ottawa

© Janvier 2019

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans la collaboration de nombreuses personnes.

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de mémoire, Madame Sonia Ben Soltane, professeur à l'école de service social de l'Université d'Ottawa, pour la disponibilité dont elle a fait preuve ainsi que pour la bienveillance qu'elle m'a apportée tout au long de la réalisation de ce travail.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux professeurs de l'Université d'Ottawa pour la qualité de leurs cours qui m'ont permis d'enrichir ce travail de recherche.

Je tiens aussi à remercier mon frère qui m'a soutenu tout au long de mon parcours universitaire mais qui nous a quitté avant de voir l'aboutissement de ce projet. J'ai l'intime conviction que, du monde qui est le sien maintenant, il saura apprécier cet humble et petit geste comme preuve de reconnaissance de la part d'un grand frère qui a toujours prié pour le salut de son âme. Puisse Dieu, le tout puissant, l'avoir en sa sainte miséricorde.

J'exprime aussi toute ma gratitude envers ma famille, pour son aide et son soutien tout au long de mon parcours scolaire.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à ma conjointe, pour son soutien tout au long de l'évolution de ce travail.

Table des matières

Introduction	5
Chapitre 1 : Méthodologie	8
1. La méthode de recension systématique	8
2. Synthèse des recensions sur les facteurs de risque associés à l'anxiété en milieu scolaire	8
2.1. Gestion des références	10
2.2. Extraction et gestion de données	11
3. L'examen du problème et la problématisation	11
3.1. L'examen du problème	11
4. Pertinence scientifique de la recherche	13
5. Objectifs de recherche	14
Chapitre 2 : Présentation du sujet et cadre conceptuel	16
1. Définition	16
2. Distinction entre anxiété, angoisse, stress et peur	18
2.1. Distinction de l'angoisse	18
2.2. Distinction du stress	19
2.3. Distinction de la peur	19
3. Manifestations cognitives et émotionnelles	20
4. L'anxiété en contexte scolaire	21
4.1. Impact scolaire de l'anxiété	21
4.2. Lien entre l'anxiété et les disciplines scolaires	23
5. L'anxiété envers les mathématiques	23
6. Conséquences immédiates de cette anxiété	24
Chapitre 3 : Résultats et discussion	26
1. Modèles étiologiques de l'anxiété	26
1.1. Le modèle psychologique de l'anxiété	27
1.2. Le modèle psychanalytique	29
1.3. Le modèle cognitive	30
1.4. Le modèle de Spielberger	32
1.5. Conclusion et synthèse	33
2. Facteurs liés à cette anxiété	34
2.1. Variables individuelles	35
2.1.1. Variables individuelles non cognitives	35
2.1.1.1. Âge	35
2.1.1.2. Genre	35
2.1.1.3. Croyances et stéréotypes	38
2.1.2. Variables individuelles cognitives	39
2.1.2.1. Le tempérament et le développement de l'anxiété	39
2.1.2.2. Anxiété de performance	40

2.1.2.3. Stratégie d'étude ou d'apprentissage	42
2.1.2.4. Perception de sa compétence	43
2.1.2.5. Perception de l'erreur	44
2.2. Variables environnementales	45
2.2.1. Facteurs environnementaux et sociaux	45
2.2.2. Élève	46
2.2.2.1. Aspiration scolaire ou professionnelle	46
2.2.2.2. Pratique de la relaxation	46
2.2.2.3. Famille	47
2.2.2.4. Attente des parents	47
2.2.2.5. Statut socio-économique et culturel	49
2.2.3. École	49
2.2.3.1. Filières d'enseignement	50
2.2.3.2. Exigences des établissements scolaires	50
2.2.3.3. Redoublement	51
2.2.3.4. Comportement des enseignants	51
2.2.3.5. Conditions d'évaluation	52
2.2.3.6. Climat scolaire	53
2.2.3.7. Regard des autres	53
2.3. Variables intellectuelles	53
2.3.1. Attributions causales	54
3. Modèles étiologiques explicatifs possibles des troubles anxieux	55
4. Quelques solutions pour lutter contre cette anxiété	61
4.1. Améliorer le bien-être des élèves à l'école	62
4.2. Axer les commentaires sur les aspects positifs et moins sur les aspects négatifs	62
4.3. Favoriser la coopération entre les élèves plutôt que la compétition	62
4.4. Favoriser l'évaluation formative plutôt que la normative	63
4.5. Modifier le statut de l'erreur perçue comme un échec, en un tremplin vers un apprentissage	64
4.6. Modifier les conditions d'évaluation afin que celle-ci ne soit plus perçue comme un évènement anxigène par les élèves	64
4.7. Renforcer les attitudes positives pour diminuer le niveau d'anxiété de tous les élèves	64
4.8. Envisager des techniques de gestion de l'anxiété	64
Conclusions Générale	65
Limites et perspectives futures	66
Bibliographie	67

Résumé

Cette recherche présente les principales conclusions de la littérature sur les facteurs de risque de troubles anxieux chez les enfants en contexte scolaire. Nous y présentons d'abord, les variables individuelles de l'enfant, telles que le sexe, le tempérament, l'estime de soi. Les facteurs génétiques, familiaux et sociaux sont ensuite examinés. Notre proposition dans ce travail est d'esquisser un modèle qui intègre tous ces facteurs et aide à comprendre le développement des troubles anxieux chez l'enfant.

Nos conclusions sont que, même si les facteurs qui interviennent dans ces troubles sont largement connus, leur étiologie doit encore être clarifiée. L'accent est mis sur la nécessité de considérer la confluence ou l'interaction de multiples facteurs afin de comprendre l'étiologie des troubles anxieux en milieu scolaire, plutôt que leurs effets isolés.

Abstract

This research presents the main findings of the literature on the risk factors for anxiety disorders affecting children in school. At first, we'll discuss the individual variables of the child, such as sex, temperament, and self-esteem. Genetic, familial and social factors are then examined. Our contribution in this work is to propose a sketch of a model that incorporates all of these factors and helps to understand the development of anxiety disorders in children.

Our findings demonstrate that, although the factors involved in these disorders are widely known, their etiology still needs to be re-examined and clarified. Emphasis is placed on the need to consider the interaction and interweaving of multiple factors in order to understand the etiology of anxiety disorders in school settings, rather than focusing on isolated factors.

INTRODUCTION

Les troubles anxieux sont parmi les problèmes de santé mentale les plus fréquents chez les jeunes, avec des estimations de prévalence allant de 5% à 25% dans le monde, mais il y a un pourcentage beaucoup plus faible qui reçoit un traitement (Boyd et al, 2000 ; Costello et al, 2003). Ces troubles surviennent très tôt dans le développement de l'enfant et augmentent avec l'âge (Krain et al., 2007). Au Canada, les troubles anxieux sont le problème de santé mentale le plus répandu au pays (Association canadienne des troubles anxieux, 2007), en effet

« un jeune sur 12 a reçu un médicament pour un trouble anxieux ou de l'humeur, 7,0 % (65 008) des jeunes vivant en Colombie-Britannique, en Saskatchewan et au Manitoba se sont vu prescrire au moins un médicament pour traiter un trouble anxieux ou de l'humeur, et 1,6 % (15 184) se sont vu prescrire au moins un antipsychotique » (Institut canadien d'information sur la santé, 2017)

Pour être diagnostiquée comme telle, l'anxiété doit atteindre un seuil au-delà de ce qui est défini comme acceptable pour le niveau de développement de l'enfant, durer longtemps, débuter avant l'âge de 18 ans et causer une détresse ou une déficience significative (American Psychiatric Association, 2000).

L'anxiété peut causer une détresse et une déficience importantes, ce qui peut entraîner plusieurs risques psychosociaux, ainsi que des troubles psychiatriques à l'âge adulte. La littérature indique que ces troubles occasionnent des dysfonctionnements tels que l'utilisation des services de santé, le décrochage scolaire, la dépression et le suicide. En raison de la lourdeur des effets de l'anxiété sur le développement des enfants et sur leur performance scolaire, il est important d'en comprendre l'incidence, le fonctionnement, et de situer les solutions efficaces apportées par la recherche.

Dans le présent travail et à après une exploration détaillée de l'étendue du phénomène, nous proposons d'examiner de plus près les différentes formes d'anxiétés en milieu scolaire, en cherchant d'abord à comprendre s'il y a une forme d'anxiété particulière qui sévit dans le

contexte scolaire et les éventuels effets sur les performances des élèves.

L'école est le lieu au sein duquel les élèves passent de nombreuses heures par semaine. Certains d'entre eux s'y rendent avec plaisir. Ces derniers sont ravis d'apprendre et de relever les défis proposés. À l'inverse, d'autres élèves ont tendance à manifester plus d'anxiété ; celle-ci peut être causée par différents facteurs, mais et comme le précise l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2015) certains événements en contexte scolaire sont plus anxiogènes que d'autres notamment les évaluations.

Certains auteurs mettent en avant le fait que l'anxiété liée à l'apprentissage de manière générale. Selon Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy et Cazenave-Tapie (2015), le métier d'étudiant n'est pas toujours évident. Toute situation d'apprentissage est généralement accompagnée de contraintes telles qu'un rythme scolaire soutenu, et des exigences parentales et scolaires que l'élève doit affronter. Certains élèves vont percevoir ces contraintes comme difficilement surmontables, ce qui peut créer une certaine forme d'anxiété.

D'autres auteurs, comme Girard-Frésard (2009), Servant (2005), Viau (1995), se sont intéressés au sujet de l'anxiété en milieu scolaire et ont pu identifier plusieurs types d'anxiétés inhérentes au contexte de l'école, notamment le perfectionnisme, le nouvel environnement, les comportements des pairs, le système d'évaluation etc. Ces types différents selon l'âge des enfants (de 4 à 12 ans) et selon le niveau scolaire.

Il apparaît de cette littérature que l'anxiété en milieu scolaire est un phénomène complexe, il est lié à l'école, mais aussi à des variables personnelles et sociales, telles que les caractéristiques psychologiques et de la personnalité de l'enfant, et le contexte familial et culturel. Il est déterminé par l'interaction de plusieurs facteurs individuels et environnementaux et s'exprime dans une grande variété de situations problématiques qui exposent l'élève au risque d'échec et d'abandon scolaire (OMS, 2009).

Il apparaît, ainsi, que les problèmes d'anxiété en milieu scolaire sont de différents types et ont différents niveaux de gravité. Souvent ils ne sont pas la conséquence d'une cause spécifique, mais sont dus à de nombreux facteurs qui affectent l'élève et son entourage (environnement socioculturel), famille, et enseignants (Zein, 2014).

La finalité de notre travail est donc de passer en revue les facteurs de risque, ainsi que les modèles étiologiques des troubles anxieux en milieu scolaire suggérés par la littérature, afin d'avoir une vision intégrée et holistique de ces troubles et présenter un modèle qui intègre l'ensemble de ces facteurs, ce qui permettrait de traiter de manière plus complète et compréhensible la genèse des troubles anxieux, et afin de susciter des nouvelles attentes face aux recherches futures.

Nous avons choisi de nous intéresser aux enfants scolarisés au niveau primaire. Nous nous proposons d'identifier les facteurs influençant leur niveau d'anxiété en contexte scolaire, tels qu'ils sont présentés dans la littérature spécialisée, tout en privilégiant l'exploration de la littérature ayant une approche qualitative.

Les modèles théoriques prédominants du maintien de l'anxiété en contexte scolaire précisent des facteurs cognitifs et comportementaux clés qui expliquent l'occurrence de l'anxiété. Ces modèles ont stimulé un grand nombre de recherches et les protocoles de traitement dérivés de ces modèles et qui se sont révélés efficaces. Par leur nature, ces modèles visent à décrire les facteurs de l'anxiété. Cependant, ils ne précisent pas en détail une base étiologique pour le trouble ni n'indiquent comment ces facteurs pourraient se développer. Plusieurs autres modèles étiologiques de l'anxiété ont également été proposés. Ces derniers modèles spécifient des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux qui augmentent le risque de développement de l'anxiété. Cependant, ces modèles ne spécifient pas l'origine des facteurs qui entretiennent le trouble, ni ne font apparaître de lien entre les facteurs étiologiques. Bien que des efforts aient été faits pour intégrer l'étiologie, il n'existe actuellement aucun modèle intégrant de manière exhaustive les facteurs clés d'étiologie de l'anxiété dans la littérature.

Dans cette recherche théorique, nous visons à esquisser les contours d'un tel modèle. Nous présenterons d'abord la méthodologie qui a été suivie pour réaliser cette recherche documentaire (chapitre 1). Le cadre conceptuel proposé dans le (chapitre 2) introduit le concept d'anxiété tel qu'il est défini dans la littérature que nous avons approchée. Ensuite nous ferons une revue de la littérature théorique sur l'anxiété dans le contexte scolaire afin d'identifier les modèles étiologiques existants de ce trouble. La large couverture de cette revue nous permet de déterminer un ensemble complet de facteurs étiologiques proposés dans la littérature et considérés comme théoriquement importants (première partie du chapitre 3). Ensuite, et dans la deuxième partie du chapitre nous nous proposons d'unir ces facteurs et présenter un modèle intégré. Dans la dernière section, nous développons des orientations pour

les recherches futures basées sur notre modèle intégré. Il est évident que ce modèle intégré donne une valeur ajoutée à la littérature par rapport aux modèles étiologiques existante. De plus, le modèle que nous proposons spécifie de nouveaux liens entre les facteurs, indique de nouvelles directions de recherche, et devrait contribuer à améliorer à la fois le traitement et la prévention de l'anxiété à laquelle font face les enfants en âge scolaire.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée dans la cadre de cette revue exhaustive de la littérature sur le thème de l'anxiété chez les enfants en âge scolaire. Dans un premier temps, nous allons décrire la méthode de recension systématique. Ensuite, nous allons énumérer chacune des étapes qu'implique la méthode de recension systématique. Enfin, nous allons présenter, un état des recherches qui étudient les facteurs d'anxiété en milieu scolaire avant d'en faire la problématisation.

1. La méthode de recension systématique

Une recension systématique est une revue d'une question clairement formulée qui utilise des méthodes systématiques et explicites pour identifier, sélectionner et évaluer de manière critique les recherches pertinentes, ainsi que pour collecter et analyser les données provenant des études incluses dans la revue (Maison, 2010). Les recensions systématiques apparaissent comme une tentative de surmonter les limites des examens traditionnels, caractérisés par le caractère qualitatif et l'absence d'une systématisation adéquate. Comme son nom l'indique, la revue est systématique dans son approche et utilise des méthodes explicites et rigoureuses pour identifier les textes, les apprécier de manière critique et les synthétiser (Zaugg et al. 2014). Parmi les différents types de recensions (par exemple : revue critique, revue de la littérature, examen de la portée, la recension intégrative, la méta-analyse et recension systématique) (Grant & Booth, 2010), la recension systématique est reconnue pour sa rigueur et son exhaustivité, elle doit suivre des méthodes bien définies et établies permettant d'appliquer correctement les principes méthodologiques lors de la réalisation d'examens systématiques.

Les avantages des recensions systématique par rapport aux revues traditionnelles s'appuient sur le principe selon lequel le processus de revue de la littérature scientifique sur n'importe quel sujet devrait être soumis aux mêmes normes de rigueur scientifique que celles applicables aux recherches empiriques : objectivité, systématisation et réplicabilité de ses résultats. C'est-à-dire que le processus de révision d'études, sur un problème donné, suit un processus scientifique de la même manière que pour mener une étude empirique (Borenstein et al. 2009).

2. Synthèse des recensions sur les facteurs de risque associés à l'anxiété en milieu scolaire

La méthode de recension des écrits, conduite à travers une recherche bibliographique, s'est faite par la recherche électronique d'articles indexés dans plusieurs bases de données d'articles scientifiques notamment ERIC, Psycinfo et MedLine et des moteurs de recherche (Isidor, Persée, In-extenso). De plus, grâce au moteur de recherche Google Scholar, nous avons pu faire des recherches portant sur des travaux universitaires dans des disciplines spécifiques, notamment en travail social. Des articles, des livres, des chapitres d'ouvrages, ainsi que des revues spécialisées et les travaux d'auteurs reconnus dans ces domaines ont été consultés afin de localiser autant d'études que possible répondant aux critères de sélection. Enfin, nous avons consulté les études de la Collaboration Cochrane et la Collaboration Campbell, deux organisations internationales qui ont pour objectif de promouvoir des études de haute qualité sur l'efficacité des interventions dans différents domaines liés notamment à l'éducation, à la psychologie et aux services sociaux.

Concernant les critères d'inclusion et d'exclusion des articles. Nous avons réalisé dans un premier temps, une enquête sur tous les articles trouvés lors de cette recherche dans les bases de données citées plus haut. Par la suite, les articles répétés ou incomplets, les revues, les lettres et les commentaires de publications, les articles théoriques, les articles de synthèse et les articles qui ne traitent pas ou qui traitent partiellement le thème choisi ont été exclus. Pour les articles restants, un filtrage a été effectué à partir de la lecture des résumés, dans le but de ne conserver que les articles répondant au critère d'inclusion de cette enquête : les études sur l'anxiété scolaire.

Du reste, nous avons trouvé plusieurs recensions systématiques sur l'anxiété en milieu scolaire, mais ces recensions se focalisent sur une partie bien spécifique de la problématique à savoir l'évaluation des outils et programmes de prévention de l'anxiété en milieu scolaire.

2.1. Gestion des références

L'ensemble complet de résultats de recherche est directement importé manuellement dans une bibliothèque personnelle. La bibliothèque fournit un moyen de gérer l'ensemble des références et d'identifier les doublons.

Lors de la première étape du processus de sélection, tous les titres et les résumés ont été examinés. Le but de cette étape est double : premièrement, il détermine leur admissibilité potentielle à l'inclusion dans l'examen et, deuxièmement, il permet de développer une compréhension et une application communes des critères d'inclusion. À la fin de cette étape, les études qui ne répondent manifestement pas aux critères ainsi que les doublons sont supprimés. L'extraction des données des articles est faite au fur et à mesure.

2.2. Extraction et gestion de données

Les données extraites comprennent des détails spécifiques sur les méthodes d'étude et les résultats importants pour la question et l'objectif de recherche.

L'étape suivante consiste à enregistrer les caractéristiques de ces études. À cette fin, un processus de codification des caractéristiques des études est élaboré. Un protocole d'enregistrement des variables est élaboré à partir du processus de codification. Bien que les caractéristiques des études à codifier dépendront de l'objectif de chaque étude, nous pouvons les classer en plusieurs groupes ou catégories selon le contexte de l'étude, les variables telles que la source de publication (publiée par rapport à non publiée), la formation des auteurs de l'étude (psychologue, psychiatre, etc.) ou l'année d'étude sont incluses dans cette catégorie.

3. L'examen du problème et la problématisation

Dans cette section, nous allons présenter, un état des recherches qui étudient les facteurs d'anxiété en milieu scolaire avant d'en faire la problématisation.

3.1. L'examen du problème

Viau, (1995) ; Servant, (2005) ; Masy, (2015) ; Dessus, (1995) ; Hallemans, (2004) ; Lassarre et Al. (2003) attribuent les causes de l'anxiété à certains facteurs qui sont étudiés au sein de deux approches différentes soit : les approches descriptives et les approches prescriptives.

Les approches descriptives englobent : Les perceptions des élèves qu'ont d'eux-mêmes et le manque de stratégies d'étude. Les approches prescriptives, quant à elles, abordent : l'environnement scolaire et l'influence des parents (Viau, 1995).

Genoud et al. (2009) ont synthétisé ces catégories en trois ensembles de facteurs pouvant influencer le niveau d'anxiété des élèves à savoir : les facteurs individuels qui s'intéressent aux déterminants endogènes à l'élève soit : les perceptions et les éléments cognitifs respectifs à chaque élève ; les facteurs intellectuels, c'est-à-dire le manque de stratégies d'étude ; et finalement les facteurs environnementaux, à savoir : l'environnement scolaire et l'influence du contexte familial.

3.2. Problématisation

En examinant l'ensemble des travaux, nous avons remarqué que la majorité des recherches se sont limitées à l'étude des facteurs de l'anxiété, soit dans le cadre d'études descriptives (individuel et intellectuel) soit dans le cadre d'études perspectives (environnemental).

Plusieurs auteurs relèvent un trait saillant dans la littérature sur l'anxiété chez l'enfant en âge scolaire. Notamment Viau (1995, p. 394) qui indique qu'il existe un large consensus concernant l'importance donnée aux facteurs individuels aux dépiments des autres facteurs à savoir « Le manque de stratégies d'étude, l'environnement scolaire et l'influence des parents ». Il précise également que « l'importance de ces déterminants est moindre que celle accordée aux perceptions des élèves » (Ibid. 1995, p. 394) et qu'il est « difficile de dégager clairement des principes de ces études, car les résultats ne sont pas constants ; parfois, ils sont contradictoires » (Ibid. 1995, p. 394).

D'autres auteurs déplorent le manque d'études qui tenteraient

« de vérifier un corps d'hypothèses traduites sous forme d'un modèle heuristique de base, qui ordonne les variables retenues, et de saisir les mécanismes dynamiques se développant au sein même de l'école par lesquels la personnalité de l'élève influe sur son comportement scolaire. »
(Bennacer, 2004, p. 454)

Ce manque dans la littérature a une influence majeure sur l'état des savoirs sur la question de l'anxiété. À ce titre, Bennacer, considère qu'« une telle approche ne peut conduire qu'à une compréhension superficielle du phénomène expliqué –puisque- les études n'ont jusqu'à présent porté que sur un nombre très limité de variables » (Ibid. 2004).

Les liens entre les différentes variables sont de nature systémique et nécessitent une vision qui tient compte de la complexité des facteurs qui sont en présence et des façons spécifiques et subjectives, dont ils se croisent, s'influencent et se manifestent. L'anxiété devrait être considérée, non seulement comme un problème qui touche l'élève, mais une condition qui englobe tout le système de vie auquel appartient ce dernier : famille, école, classe sociale, etc. C'est l'ensemble du système qui doit être pris en compte si l'on veut comprendre l'interaction des facteurs qui agissent sur l'anxiété et réaliser des interventions efficaces (Viau, 1995).

Par ailleurs, nous avons relevé que les études sur l'anxiété, notamment en contexte scolaire, traitent ces sujets de façon séparée et compartimentée et qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui abordent ces facteurs dans un cadre holistique et surtout heuristique (Ibid. 1995).

4. Pertinence scientifique de la recherche

Depuis la découverte de l'anxiété, plusieurs propositions visant à expliquer les origines, le déroulement et le traitement de ce trouble ont été explorées. Les théories qui ont été mis en avant, notamment celle sur les fonctions cognitives (Crider & al., 1992) et Wells & Clark, 1998) font référence aux facteurs qui font obstacle à la modification des pensées négatives des personnes anxieuses associée à certaines situations sociales. Plus précisément, le modèle cognitif de l'anxiété repose sur des approches théoriques de certains auteurs, tels que Beck (1985), Butler (1993), Hope (1990), et Hartman (1983). Enfin, l'importance du rôle des processus de conditionnement du point de vue du comportement a été mise en évidence par des auteurs comme Ohman (1986) et Ekman (1992) qui soutiennent que certaines expériences sociales peuvent être conditionnées par un processus d'apprentissage chez certaines personnes souffrant d'anxiété.

Différents facteurs évolutifs, familiaux, environnementaux, développementaux, neurobiologiques (génétiques, biologiques et neuroendocriniens), psychologiques et socioculturels, sont associés à l'anxiété et la phobie sociale. Ils sont situés à l'intérieur de différentes théories allant de la neurobiologie, l'évolution génétique du comportement aux théories cognitives. À l'heure actuelle, une multitude de théories, comme nous allons le voir plus loin, notamment comportementales, cognitives et cognitivo-comportementales postulent l'existence de divers facteurs associés à l'anxiété et à la phobie sociale, essayant chacune de donner une explication sur la façon dont ceux-ci sont reliés entre eux et ce afin d'arriver à

une meilleure compréhension du phénomène de l'anxiété, qui constitue un phénomène extrêmement important dans le cheminement scolaire des élèves.

5. Objectifs de recherche

L'objectif de cette étude théorique est donc de proposer, en utilisant la méthode de recension des écrits scientifiques, une description détaillée de la manière dont chacun de ces facteurs est associé à l'expérience de l'anxiété, en reflétant le rôle de chacun d'entre eux. En outre, l'étude tente de démontrer les résultats des différentes études portant sur les différents facteurs associés au concept d'anxiété.

L'anxiété dans le milieu scolaire est une question omniprésente dans l'éducation et requiert l'attention des éducateurs et des chercheurs pour aider les élèves à atteindre leur plein potentiel académique. Cette revue fournit un aperçu des recherches antérieures sur l'association entre l'anxiété et les facteurs pouvant la causer, les caractéristiques des élèves pouvant augmenter leur susceptibilité à l'anxiété et les efforts que les éducateurs peuvent déployer pour remédier à l'anxiété. Cette recherche permet également de proposer les contours d'un nouveau cadre d'interprétation de l'anxiété en milieu scolaire, que nous utilisons pour souligner l'importance de la compréhension des processus d'évaluation dans le développement et le traitement de l'anxiété. En conclusion, les limites de la recherche sont examinées en plus des suggestions de recherche future pouvant aider à améliorer la compréhension du terrain de cette question importante.

Et c'est là que la revue systématique entre en jeu. Afin de surmonter la faible accumulation de connaissances en sciences sociales, les revues systématiques sont une méthodologie de recherche qui vise à accumuler de manière systématique et objective les preuves obtenues dans les études sur le même problème (Normand, 2006). De cette manière, lire une revue systématique sur un problème donné fait gagner du temps aux professionnels et leur offre une vision exhaustive des preuves scientifiques (données probantes).

Nous avons donc décidé de faire une analyse qui engloberait ces trois dimensions, de manière à traiter les aspects holistiques et heuristiques du phénomène de l'anxiété en milieu scolaire.

Notre recherche vise donc à faire l'analyse exhaustive, à l'aide d'un seul modèle théorique, des facteurs individuels, intellectuels et environnementaux responsables du trouble anxieux

en milieu scolaire. Cela nous amène à formuler notre question de recherche de la façon suivante : Quels sont les effets de l'intrication des différents facteurs de l'anxiété en milieu scolaire chez les jeunes ?

L'objectif général de la recherche est donc d'analyser et identifier les effets de l'intrication des différents facteurs de l'anxiété en milieu scolaire chez les jeunes. Les objectifs spécifiques, quant à eux, visent à cerner les manifestations de cette interrelation des différentes dimensions dans le milieu scolaire des jeunes, à comprendre les articulations et les relations entre les différents facteurs responsables des troubles anxieux, et enfin, à prendre en compte l'interaction de multiples facteurs de risque pour expliquer l'étiologie de ces troubles, plutôt que les effets isolés que chacun d'eux peut avoir sur l'individu.

Afin de répondre à la question de recherche posée pour cette étude : « Quels sont les facteurs de l'anxiété en milieu scolaire ? plusieurs éléments peuvent être énoncées sur la base des éléments théoriques mentionnés au sein la revue de la littérature relative à ce travail comme nous le verrons au deuxième chapitre.

CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DU SUJET ET CADRE CONCEPTUEL

Cette partie traitera essentiellement de la notion d'anxiété, concept central dans le cadre de ce travail, sa définition, sa distinction des concepts proches, ses manifestations, son lien avec le milieu scolaire, et ses conséquences.

1. Le concept d'anxiété

Nous nous proposons dans un premier temps de définir l'anxiété, et ensuite de faire la distinction entre l'anxiété, l'angoisse et la peur. Finalement, nous nous proposons d'examiner les manifestations de l'anxiété en contexte scolaire.

1.1. Définitions

Le dictionnaire Larousse (2018) définit l'anxiété comme une « inquiétude pénible, tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente ; angoisse » ainsi que comme un « trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité ». Cependant, la définition savante de l'anxiété varie sensiblement selon les approches et les théories prises en considération. Spielberger (1972, cité par Schwarzer, 1986, p. 5) définit l'anxiété comme étant une émotion et la considère comme « une condition ou un état émotionnel désagréable qui se caractérise par des sensations subjectives de tension, d'appréhension et d'inquiétude, et par l'activation du système nerveux ». Dans cette ligne de réflexion, plusieurs autres auteurs définissent l'anxiété comme « l'inquiétude provoquée par de l'incertitude ressentie par un individu face à des situations qui peuvent lui nuire » (Bandura, 1988, Sarason, 1988, & Wine, 1980, cités par Viau, 1995, p. 377). Lazarus (1999, cité par Piolat, & Bannour, 2010) ajoute que la source de cette inquiétude n'est pas nécessairement reconnue ou consciemment. En définitive, ces diverses définitions associent l'anxiété à une forme d'inquiétude liée à une instabilité perçue par un individu.

Certaines approches de la définition de l'anxiété permettent aussi de la situer dans un écosystème ; Lazarus et Folkman (1984, cités par Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015, p. 93) définissent l'anxiété comme « la relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée par la personne comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être ». C'est dans ces approches théoriques qui situent le rôle de l'environnement, que se situe l'essentiel de l'exploration de l'anxiété en milieu scolaire comme un type distinct d'anxiété ayant ses propres spécificités.

En ce sens, Lazarus (1999, cité par Piolat, & Bannour, 2010, p. 6) propose une définition adaptée au contexte scolaire en précisant que « l'anxiété surgit chaque fois qu'un individu doit faire face à des situations nouvelles ou doit accomplir des tâches spécifiques comme peuvent l'être la passation d'un examen et la confrontation aux résultats ». Selon ces auteurs, l'anxiété scolaire reflète le lien entre l'élève et l'environnement au sein de l'établissement scolaire qu'il fréquente, perçu comme anxiogène pour le bien-être de celui-ci.

La littérature propose aussi plusieurs autres angles d'accès pour envisager la question de l'anxiété, comme la durée de l'état anxieux. Viau (1995) et Spielberger (1990, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013) distinguent deux états liés à l'anxiété :

1) L'anxiété est un état stable, quasi permanent : c'est l'état des personnes vivent quotidiennement de manière anxieuse. Elles doivent faire face à une inquiétude constante relative aux événements de la vie. Cette caractéristique durable fait partie de la personnalité de l'individu qui perçoit les situations plus ou moins menaçantes et y répond par un niveau d'anxiété plus ou moins important.

Dans ce cas, ces auteurs parlent d'une anxiété de trait. Lorsque des individus possèdent une anxiété de trait conséquente, Spielberger (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) précise que ceux-ci ont tendance à percevoir les situations comme plus menaçantes et à y répondre avec un niveau d'anxiété plus élevé.

Ces personnes développent davantage d'affects négatifs et ont tendance à attribuer leurs échecs ainsi que leurs réussites à des causes externes et non contrôlables. Au contraire, ceux qui sont moins anxieux tendent à attribuer ces événements à des causes internes. S'opposent à cet état chronique, des formes plus temporaires d'anxiété.

2) L'anxiété est un état temporaire : Les personnes sont anxieuses à cause d'événements particuliers et à des moments précis de la vie quotidienne. Ce type d'état est généralement celui éprouvé par les élèves.

En contexte scolaire, cette anxiété temporaire sera provoquée notamment par la passation d'un examen, c'est-à-dire un événement à teneur évaluatrice. Dans ce cas, Viau (1995) et Spielberger (1990, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013) parlent d'une anxiété d'état émotionnel qui se manifeste davantage par des appréhensions ou des tensions.

De manière complémentaire, Gosselin et Turgeon (2015) montrent qu'un élève ayant ce type d'anxiété pourrait échouer à une évaluation en raison d'un niveau d'anxiété trop important, et ce malgré une bonne compréhension de la matière.

De manière générale, et spécifiquement en contexte scolaire, l'anxiété est un état (et un concept) qui peut être substantiellement proche de plusieurs autres états semblables, ce qui peut prêter à confusion. Dans la partie qui suit (1.2) nous nous proposons de distinguer l'anxiété des autres concepts et états proches.

2. Distinction entre anxiété, angoisse, stress et peur

Il est essentiel de distinguer le concept d'anxiété de celui de l'angoisse, du stress et de la peur. La littérature psychologique notamment s'intéresse de plus en plus à l'anxiété. Les recherches ont été développées avec deux problèmes fondamentaux : l'ambiguïté conceptuelle du concept de l'anxiété et les difficultés méthodologiques pour l'approcher. Ces problèmes ont donné lieu à différents courants psychologiques (psychodynamique, humaniste, existentiel, comportemental, psychométrique et, plus récemment, cognitif et cognitivo-comportemental), qui traitent de l'approche de l'anxiété, des similitudes et différences avec d'autres concepts, la grande confusion terminologique avec l'angoisse, le stress, la peur entre autres.

Cette confusion conceptuelle a fait l'objet de plusieurs études. Cependant, dans la pratique actuelle en milieu scolaire, ces termes sont toujours utilisés de manière interchangeable. Il existe plusieurs variables qui permettent de dissocier l'anxiété des émotions similaires, comme l'angoisse, le stress et la peur.

2.1. Distinction de l'angoisse

La distinction fondamentale nous vient de Viau (1995) qui précise que l'angoisse est associée à une pathologie tandis que l'anxiété correspond plutôt à une réaction émotionnelle provoquée par un événement particulier. Une précision complémentaire est apportée par Siaud-Facchin (2006) qui précise que l'angoisse est liée à un sentiment de danger ; celle-ci peut devenir pathologique lorsque ce sentiment devient permanent et empêche la personne de vivre normalement. Ce dernier auteur, distingue ce concept d'angoisse de l'anxiété qui exprime plutôt « un état de tension, de malaise, d'attente inquiète d'un danger qui pourrait menacer notre équilibre et pour lequel on pense ne pas avoir les moyens de réagir » (Siaud-Facchin, 2006, p. 212). Il propose également deux formes d'anxiété :

- La première forme est l'anxiété liée à un danger réel comme la passation d'un examen, la crainte d'une nouvelle expérience, etc. Ce type d'anxiété peut être mis en relation avec l'anxiété d'état émotionnel proposée par Viau (1995) et Spielberger (1990, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013), vu qu'il s'agit d'un état temporaire. Et,
- La deuxième forme est l'anxiété liée à l'inconnu, où la personne percevra une anxiété omniprésente envers toutes les situations rencontrées. Ce type d'anxiété peut être mis en relation avec l'anxiété de trait proposée par Viau (1995) et Spielberger (1990, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013), vu qu'il s'agit d'un état stable, quasi permanent.

2.2. Distinction du stress

Selon Viau (1995), la distinction entre l'anxiété et le stress est plus difficile à établir. Les études portant sur le stress se sont davantage intéressées aux différents éléments qui perturbent l'environnement (physique et social), tels que la passation d'un examen ou encore la prise de parole en classe, tandis que les études basées sur l'anxiété se sont penchées davantage sur les facteurs cognitifs et émotionnels.

À ce propos, Goupil (1981) précise que le stress n'est pas dû à la situation stressante mais plutôt à une réaction de l'organisme face à une situation désagréable.

De façon complémentaire, Gosselin et Turgeon (2015) définissent le stress par une relation anxiogène entre la personne et son environnement. Cependant, ils différencient ce concept de l'anxiété en précisant que celle-ci est plutôt associée à un état de l'individu.

2.3. Distinction de la peur

Ohman (2000) apporte des éléments pour différencier l'anxiété de la peur. Selon cet auteur, la peur est associée à des comportements d'évitement tandis que l'anxiété est davantage liée aux situations perçues comme étant incontrôlables ou inévitables.

En conclusion, il est important de ne pas faire l'amalgame entre ces quatre concepts (anxiété, angoisse, stress et peur) vu que chacun d'eux exprime des idées divergentes même s'ils sont utilisés dans un contexte d'inquiétude.

Malgré la multitude de tentatives de distinction entre les concepts d'anxiété, d'angoisse et de

peur, ces termes restent un peu confus, de sorte qu'ils sont souvent combinés ou utilisés de manière interchangeable, alors même que les différences entre les trois concepts ne se limitent pas à leurs définitions, mais s'étendent à leurs manifestations et répercussions.

3. Manifestations cognitives et émotionnelles

Interroger les formes et la chronicité de l'anxiété n'aurait pas de sens sans interroger les causes à sa source. À ce sujet, Beaucage (1997) précise que l'anxiété pourrait provenir de situations perçues consciemment ou inconsciemment comme menaçantes. Selon cet auteur, « l'anxiété se compose de sentiments subjectifs (peur), de pensées anxiogènes, d'actions psychologiques telles que l'augmentation de la pression sanguine et de réponses physiques et comportementales comme l'insomnie » (Beaucage, 1997, p. 1).

De façon complémentaire, Liebert et Morris (1981, cités par Palazzolo, & Arnaud, 2013) distinguent deux dimensions de l'anxiété :

1) L'anxiété cognitive caractérisée par des appréhensions, des tensions, provoquées par des attentes liées à des événements perçus positivement comme un succès ou négativement comme une évaluation négative. Cette anxiété est associée à l'émotivité et à l'inquiétude. Ceci dit, il est essentiel de distinguer la nervosité de l'inquiétude.

Dans ce sens, Martin (2004) précise qu'en contexte scolaire, la nervosité est relative à un malaise ressenti par les élèves quand ils pensent à une tâche scolaire notamment pendant une évaluation ou un examen. À l'inverse, l'inquiétude est la crainte de ne pas faire correctement la tâche scolaire demandée, que ce soit un devoir ou une évaluation. L'inquiétude est généralement associée à un sentiment de peur.

Et,

2) L'anxiété somatique, qui correspond davantage aux manifestations physiologiques (trouble du sommeil, accélération du rythme cardiaque, etc.). Plusieurs auteurs (Hembree, 1988, & Seipp, 1991, cités par Tobias, & Neumann, 2014) précisent que l'anxiété cognitive influence davantage négativement les performances des élèves que l'anxiété somatique.

Les différentes manifestations de l'anxiété ont des expressions physiologiques variables. Covington (1992, cité par Viau, 1995) ainsi que Cemen (1987, cité par Xin, 1999) décrivent

les différentes réactions physiologiques de l'anxiété. Les personnes qui perçoivent un niveau d'anxiété plus élevé, déclarent ressentir une accélération du rythme cardiaque, ainsi qu'une apparition d'une transpiration accrue lorsqu'elles sont face à une situation anxiogène.

Ces manifestations peuvent être plus ou moins subtiles. Covington (1992, cité par Viau, 1995) précise que certaines réactions sont moins observables. Par exemple, un élève qui précise : « Je suis tellement tendu que mon estomac est à l'envers », atteste d'une anxiété interne qui peut ne pas être directement visible.

Sur le plan émotionnel, les élèves anxieux sont généralement mal à l'aise et solitaires. Par contre, sur le plan comportemental, ces élèves peuvent [selon Flett, Wetson et Koledin (1990, cités par Viau, 1995)] rapporter des problèmes de sommeil, notamment des insomnies ou des nuits agitées. Ces manifestations physiologiques peuvent avoir des répercussions sur les tâches à accomplir. Par exemple, un élève fatigué sera moins concentré pour effectuer une tâche donnée. À ce sujet, certains auteurs (Covington, 1992, Sarason, 1988, & Wine, 1980, cités par Viau, 1995), ajoutent qu'un élève inquiet durant la réalisation d'une activité pourrait manifester de moins bonnes performances.

Les manifestations physiologiques peuvent également avoir un effet sur le comportement et engendrer une situation d'évitement. Marcotte, Cournoyer, Gagné et Bélanger (2005) précisent que les élèves anxieux sont tellement préoccupés par la situation anxiogène, et par la crainte de devoir faire face à cette situation, que cela va favoriser des comportements d'évitement. Cet évitement, peut avoir des impacts particuliers en contexte scolaire.

4. L'anxiété en contexte scolaire

Nous proposons dans cette partie d'examiner les recherches menées sur l'anxiété en contexte scolaire. Nous examinerons successivement l'impact de cette anxiété, ses formes particulières et ses conséquences.

4.1. Impact scolaire de l'anxiété

Selon Viau (1995), l'anxiété touche de plus en plus des jeunes en contexte scolaire et se manifeste davantage par des problèmes d'ordre psychologique. Il devient donc pertinent d'analyser ce trouble d'un point de vue pédagogique vu que l'anxiété en pareil contexte pourrait avoir un impact sur l'apprentissage des adolescents.

Hill et Wigfield (1984, Viau, 1995, p. 376) indiquent que « dans une classe régulière, au moins deux élèves échouent à cause de leur trop grande anxiété à vouloir réussir ». Il est pertinent de préciser que cette anxiété n'affecte pas quotidiennement et avec la même intensité tous les élèves. Certaines situations vont paraître plus anxiogènes que d'autres. Par exemple, une évaluation formative favorisera une plus faible anxiété qu'un examen de fin d'année.

Hanin (1986, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013) a émis l'hypothèse qu'il existerait une zone optimale de fonctionnement. En se basant sur les performances des sportifs, il a établi qu'ils avaient de meilleures performances lorsque leur niveau d'anxiété était situé dans cette zone d'intensité. Ainsi, et selon cet auteur, il existerait une zone limitée au sein de laquelle il persisterait un lien positif entre la performance sportive et le niveau d'anxiété. Par conséquent, Hanin (1986, cité par Palazzolo, & Arnaud, 2013) précise que l'anxiété pourrait avoir des effets positifs sur les résultats des sportifs et ce, en leur permettant de combiner et de contrôler leurs émotions et leurs performances. De façon complémentaire, Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) indique qu'il existe un certain niveau d'anxiété qui peut être associé à une augmentation de la performance, qu'elle soit scolaire, sportive ou cognitive. Par conséquent, il est possible de combiner une bonne performance avec un certain niveau d'anxiété jusqu'à un certain seuil, au-delà de celui-ci, l'anxiété aurait un impact négatif sur les performances de l'individu.

Par ailleurs, Calfas et Taylor (1994) ajoutent qu'il existe une corrélation positive entre la pratique d'un sport et le niveau d'anxiété des élèves et que l'amélioration de la condition physique des jeunes est, de manière générale, associée à une meilleure santé mentale. Autrement dit, selon ces auteurs, l'effet d'une activité sportive permet de réduire le niveau d'anxiété, tout en améliorant les performances scolaires de ceux-ci.

D'autres auteurs, notamment Laure et Binsinger (2009) mentionnent également des effets bénéfiques d'une pratique sportive régulière sur les performances scolaires des élèves. Cette dernière permet aux jeunes d'améliorer leurs capacités intellectuelles grâce à une meilleure concentration. Par conséquent, cette activité va agir indirectement sur l'estime de soi des élèves vu qu'ils vont se sentir plus performants au niveau scolaire.

4.2. Lien entre l'anxiété et les disciplines scolaires

Le milieu scolaire semble être un milieu particulièrement anxiogène pour les élèves. Everson et al. (1988, cités par Viau, 1995) ont établi un classement des matières scolaires en fonction du niveau d'anxiété déclaré par les élèves. Cette étude a démontré que les matières plus scientifiques suscitaient plus d'anxiété chez les élèves. Sur cette liste, les sciences physiques apparaissent comme la discipline la plus anxiogène, suivies par les mathématiques en deuxième position. Ces auteurs précisent que le manque de liberté personnelle et le plus d'alternatives dans les réponses des élèves (soit justes, soit fausses) propres à ces disciplines scolaires peut accroître le niveau d'anxiété chez ceux-ci.

Cependant, l'anxiété en contexte scolaire ne provient pas uniquement d'une discipline en particulier, mais elle émerge aussi des tâches proposées aux élèves, lesquelles sont également perçues comme anxiogènes. À titre d'exemple, l'étude menée par Piolat et Bannour (2010) a démontré que certains élèves peuvent manifester de l'inquiétude face à une activité d'écriture. Daly (1985, cité par Piolat, & Bannour, 2010) explicite qu'écrire peut provoquer une certaine forme d'appréhension. En effet, certains jeunes peuvent développer un sentiment d'anxiété face à ce type de tâches à cause de leur perception de leurs écrits comme étant d'une faible qualité. Cet auteur ajoute que cette crainte peut avoir pour conséquence un évitement de cette activité lors de leur parcours scolaire.

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy et Cazenave-Tapie (2015) identifient d'autres événements anxiogènes tels que les mauvais résultats, les évaluations ou encore la surcharge de travail à domicile qui peuvent être des sources d'anxiété chez les adolescents. Aussi et étant donné que le cours de mathématiques est généralement associé à des évaluations régulières, à des devoirs quotidiens à réaliser à domicile, ainsi qu'à des performances plus faibles de la part des élèves, il paraît logique que cette discipline soit la plus anxiogène en contexte scolaire. Cette dernière forme d'anxiété est substantiellement répondue au point qu'elle représente une forme d'anxiété à part entière.

5. L'anxiété envers les mathématiques

Depuis quelques années, l'anxiété envers les mathématiques est un facteur comportemental et émotionnel qui attire de plus en plus l'attention des scientifiques. Plusieurs auteurs définissent ce concept comme « un état d'inconfort causé par l'exécution de tâches en

mathématiques » (Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012, p. 2). À ce sujet, Cemen (1987, cité par Xin, 1999, p. 521) précise qu'il s'agit d'un « état anxieux en réaction aux situations mathématiques qui sont perçues comme une menace pour l'estime de soi. ». Ces définitions sont en concordance avec l'idée que l'anxiété provient de situations en mathématiques instables, perçues comme menaçantes pour l'élève.

Étant donné que le niveau d'anxiété des élèves est plus élevé dans le cadre du cours de mathématiques, certains auteurs (Gattuso, Lacasse, Lemire, & Van der Maren, 1989, cités par Viau, 1995) ont établi le concept de « mathophobie » pour exprimer le caractère anxiogène de cette discipline. Newstead (1998) précise que les attitudes négatives et l'anxiété développées envers les mathématiques persistent tout au long de la scolarité des élèves et peuvent avoir des conséquences diverses notamment sur leur vie en tant qu'adultes.

Toutefois, comme le précise Buckley et Ribordy (1982, cités par Taylor, & Fraser, 2013), il est important de ne pas utiliser le terme d'anxiété comme un « fourre-tout » pour exprimer tous les sentiments négatifs ressentis à propos de cette discipline. Il faut que ce concept exprime une crainte envers l'exécution de certaines tâches mathématiques ou plus globalement envers la discipline en elle-même pour qu'il en soit ainsi.

6. Conséquences immédiates de cette anxiété

L'anxiété a des conséquences plus ou moins visibles. Plusieurs auteurs (Diener, 2000, Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002, Zeidner, 1998, cités par Bieg, Goetz, Hall, Lüdtke, & Pekrun, 2013) ont constaté des effets négatifs de l'anxiété en contexte scolaire au niveau des comportements d'apprentissage des élèves, de leur capacité à s'autoréguler, de leur motivation mais également au niveau de leur réussite scolaire. Les conséquences de l'anxiété sont donc diverses et dépendent généralement de la source de celle-ci.

À ce titre, Fortin (2001, cité par Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015) montre que les activités scolaires perçues comme stressantes par les élèves peuvent avoir des conséquences directes sur l'apprentissage, notamment des réactions de rejet envers la discipline concernée, un désengagement, une perte de motivation ou encore une absence de plaisir d'apprentissage.

Dans le prolongement de cette étude, plusieurs recherches (Armstrong, 1985, Betz, 1978, Brush, 1978, Burton, 1979, Donady, & Tobias, 1977, Hendel, 1980, Preston, 1986, Richardson, & Suinn, 1972, Tobias, & Weissbrod, 1980, cités par Xin, 1999) ont mentionné des conséquences directement observables de l'anxiété, telles qu'une baisse des résultats scolaires, un évitement pour le cours, un sentiment de honte et de culpabilité, et jusqu'à un rejet d'un choix de carrière relié à un domaine d'apprentissage perçu comme anxiogène.

Beaucage (1997) apporte une précision supplémentaire et démontre que l'anxiété scolaire se manifeste davantage lorsque les élèves sont confrontés à une situation menaçante, dans laquelle ils se sentent jugés, notamment lors des évaluations. Dans ces situations, divers symptômes peuvent apparaître tels que des crises de panique à l'approche des examens, des troubles du sommeil à l'approche d'échéance ou encore un perfectionnisme démesuré pour éviter l'échec. D'autres élèves, pour éviter cette anxiété, vont renoncer à entreprendre tout projet de peur d'être confrontés à ces situations menaçantes.

Beaucage (1997) constate également que les élèves qui peuvent modérer leur niveau d'anxiété vont obtenir des performances optimales. À l'inverse, ceux qui ne parviennent pas à le contrôler, et qui ont des pensées intrusives et négatives, seront moins performants car il est probable que leur anxiété entrave leur concentration.

Pour accuser le trait, Gosselin et Turgeon (2015) ajoutent que l'anxiété peut également mener jusqu'au décrochage scolaire, et ce afin d'éviter toute situation anxiogène ou évènement perçu comme négatif, tel que l'échec.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats de la recension effectuée dans le cadre de ce mémoire. Nous présentons d'abord une revue systématique de la littérature théorique sur l'anxiété afin de déterminer les modèles étiologiques existants. La large couverture de cette revue systématique nous permet de déterminer un ensemble complet de facteurs étiologiques proposés dans la littérature et considérés comme théoriquement importants. Ensuite, nous unissons ces facteurs et présentons un modèle étiologique intégré de l'anxiété.

1. Modèles étiologiques de l'anxiété

L'étiologie exacte de l'anxiété reste inconnue. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle plusieurs hypothèses étiologiques ont été proposées dans le passé et le sont toujours. Tous ces modèles sont des prémisses qui s'appuient sur des faits pertinents mais aucun d'entre eux ne peut expliquer les troubles anxieux à lui seul. En effet, l'anxiété, comme d'autres troubles mentaux, doit être envisagée selon un paradigme multifactoriel qui rassemble des éléments biologiques, psychologiques et environnementaux.

Étant donné que les modes de manifestation de l'anxiété sont nombreux, très différents les uns des autres et pas nécessairement réductible à une seule dimension, les approches thérapeutiques du traitement de l'anxiété sont diversifiées et varient en fonction du point de départ théorique et du caractère plus ou moins envahissant de la condition d'anxiété.

L'approche médicale décrit les troubles anxieux en se basant sur le manuel de référence dans les disciplines médicales qui annonce trois catégories de classification à savoir l'angoisse, la phobie sociale et la phobie scolaire. Dans cette approche, l'anxiété est abordée selon un angle médical, elle est définie comme une peur sans objet ou la crainte d'un danger imminent et imprécis et un interminable sentiment d'attente.

L'approche cognitive ou sociocognitive s'intéresse quant à elle au rôle de la pensée, des croyances subjectives et des représentations de soi qui dictent à l'individu une façon de répondre au stimulus interne et externe. Ainsi, la façon de traiter et d'intérioriser l'information dépend de l'histoire de chaque individu et de ses interactions antérieures avec le même problème. La personne atteinte d'anxiété réagit à certaines situations en fonction de schémas qui sont intériorisés en elle et qui guident ses comportements.

L'approche biologique de l'anxiété aborde les réactions chimiques et nerveuses qui ont lieu au niveau du cerveau, notamment au niveau du lobe temporal et le lobe frontal qui ont un lien avec les comportements anxieux. On parle alors de stress lorsque la réponse du système nerveux est excessive face à une stimulation quelconque (Kapsambelis, 2009).

Enfin, l'approche comportementale examine le problème de l'anxiété exclusivement sous l'angle du comportement de l'individu en ne prenant en compte que son expérience et non le processus intrinsèque comme c'est le cas pour les autres approches.

À la lumière de ce qui précède, l'anxiété peut être liée à des facteurs : biologiques, génétiques, psychiques ou cognitifs et relationnels systémiques. Les différents modèles étiologiques ont chacun tenté de fournir une explication à la survenue de troubles anxieux pour ensuite proposer une intervention.

1.1. Le modèle psychologique de l'anxiété

Ce modèle attache de l'importance aux facteurs psychologiques dans l'apparition de l'anxiété tels que l'évaluation cognitive, les stratégies d'adaptation, la motivation, l'optimisme, et enfin les traits de personnalité.

Face à une situation potentiellement stressante (par exemple, une présentation orale), le sujet fait une évaluation (évaluation primaire) du sens qu'il doit attribuer à la situation (il peut considérer la situation comme une situation normale ou comme une menace) et combien de possibilités il a pour faire changer la situation (évaluation secondaire) (par exemple, la personne peut se sentir capable de changer d'avis en expliquant ses raisons). À la suite de cette évaluation, la personne choisira une stratégie d'adaptation (comment gérer activement la situation). Le résultat de cette action aura une influence sur le processus d'évaluation des situations futures, dans cette perspective, les personnes ne sont pas simplement victimes du stress, la manière dont elles évaluent les événements et les stratégies d'adaptation possibles contribuent à la structuration de l'expérience individuelle du stress (Girault et Pélissolo, 2003). On distingue à ce propos :

- Stratégies d'adaptation : ce sont les manières de faire face que l'individu peut mettre en place dans une certaine situation. Huit stratégies d'adaptation différentes ont été identifiées : « résolution de problème, détachement, recherche de soutien social, reconnaissance de sa

responsabilité, réévaluation positive, contrôle de soi, confrontation et fuite-évitement » (Lazarus et Folkman, 1984)

- Les styles d'adaptation : ils concernent la tendance relativement stable de la personne à aborder certains problèmes.
- Les ressources disponibles : c'est ce que nous utilisons pour faire face au stress (connaissances, compétences (intelligence, créativité), compétences spécifiques, ressources matérielles, supports relationnels).

Un processus d'adaptation efficace est à la base de la neutralisation du stress. Les stratégies d'adaptation les plus efficaces sont celles qui visent à gérer directement le problème plutôt que celles qui visent à éviter le problème (Dumont, et al. 2003). La quantité de stress qui peut survenir dans l'analyse d'une situation, dépend de notre style d'appréciation, à savoir notre tendance à attribuer nos succès ou nos échecs à un certain type de cause plutôt qu'à un autre. Le locus de contrôle¹ désigne « la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions ou au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État » (Larose, Terrisse & Grenon, 2002, p.5). L'individu peut placer la cause en dehors ou à l'intérieur de lui-même, cette attribution est corrélée avec le potentiel de stress d'une situation donnée :

- Si nous attribuons un échec à nous (incapacité, inadéquation) c'est stressant
- Si nous attribuons l'échec à des causes externes, ce n'est pas stressant

Ainsi « De nombreuses études révèlent l'existence d'une relation négative entre le locus de contrôle et l'anxiété » (Rossier et coll., 2002). D'une manière générale « les individus ayant un locus de contrôle interne sont moins anxieux que les individus ayant un locus de contrôle externe » (Paquet, 2006. P.98).

Les personnes qui pensent que « leur performance ou leur sort dépendent surtout d'eux-mêmes ont un locus de contrôle dit « interne ». Celles persuadées du contraire (c'est-à-dire

¹ Le concept de lieu ou locus de contrôle ("locus of control") « réfère à la croyance d'une personne sur ce qui détermine sa réussite dans une activité donnée, les événements dans un contexte donné ou, plus généralement, le cours de sa vie ». (Lebel, 2012)

que l'issue est avant tout déterminée par des facteurs extérieurs, hors de leur influence) ont un locus de contrôle dit « externe ». Par exemple, un candidat échouant à un examen attribuera son échec à une cause externe (examen difficile, manque de chance ou examinateur sévère) s'il a un locus contrôle plutôt externe, mais à ses propres erreurs, son manque de travail ou de concentration s'il a un locus de contrôle plutôt interne » (Jean-Baptiste, 2012, p. 44).

1.2. Le modèle psychanalytique

La psychanalyse est une approche thérapeutique basée sur l'observation que les individus ignorent souvent beaucoup des éléments de base de leurs émotions et de leurs comportements. L'approche psychanalytique considère le symptôme de l'anxiété comme la conséquence d'un conflit interne (Servant, 2005). En effet, la théorie psychanalytique : interprète la symptomatologie anxieuse comme le résultat de conflits inconscients non résolus. Le sujet avec de tels conflits, a tendance à mettre en place des mécanismes de défense pour restaurer son propre équilibre intrapsychique et empêcher que des pensées et des sentiments inacceptables ne réapparaissent dans la conscience (Canceil et al., 2004). Ces facteurs inconscients peuvent être une source de difficulté, se manifestant parfois sous la forme de symptômes reconnaissables, d'autres fois par des traits de personnalité problématiques, des difficultés affectives ou relationnelles, des troubles de l'humeur ou l'estime de soi.

La psychanalyse fonde sa méthode de traitement sur la conception de processus mentaux inconscients: à l'origine, c'est Freud qui développa les premiers modèles de l'esprit, repensés et retravaillés après lui par un nombre considérable d'analystes experts. Le traitement psychanalytique peut révéler comment ces facteurs inconscients affectent les relations et les modèles de comportement actuels, les ramener à leurs origines historiques, révéler comment ils ont influencé leur vie au fil du temps, et aider l'individu à mieux faire face à sa propre réalité.

Au fur et à mesure que la personne parle, des indices des sources inconscientes des difficultés actuelles commencent à apparaître. Le thérapeute peut ainsi aider à clarifier ces indices, que la personne affine, corrige, et enrichit en ajoutant d'autres pensées et sentiments.

1.3. Le modèle cognitif

À la base de l'anxiété, il y a un défaut dans le traitement de l'information. La surestimation du danger et la sous-estimation de ses capacités d'adaptation déclenchent un schéma de danger qui influence l'interprétation du soi, de la réalité, et qui renforce respectivement la symptomatologie anxieuse. Les symptômes anxieux deviennent une menace pour l'individu, alimentant l'idée d'un réel problème physique ou psychologique. L'effet de ce mécanisme est, en outre, le sentiment de vulnérabilité que le sujet perçoit de lui-même et qui le conduit à renforcer les niveaux d'anxiété.

Le modèle cognitif de l'anxiété développé par plusieurs auteurs (Clark et Wells, 1995-1997, Wells et Matthews, 1994), représente les progrès de la thérapie cognitive dans le domaine des troubles anxieux. Selon ce modèle, l'anxiété dépend, d'une part, d'un processus inadapté d'apprentissage dans un contexte social, et d'autre part, d'attitudes de renforcement du comportement erroné qui contribuent au maintien du problème.

Le modèle cognitivo-comportemental prédit que les symptômes de l'anxiété sont principalement déterminés par des évaluations dysfonctionnelles et catastrophiques qui sont faites à la fois de l'événement et de l'activation physiologique qui en résulte ;

« Le modèle cognitivo-comportemental considère l'anxiété comme une émotion apprise, résultant d'apprentissages antérieurs erronés et inadaptés, développés notamment sur le principe du conditionnement à la fois répondant (développement des troubles anxieux après confrontation à une situation traumatisante) et opérant (renforcement par évitement de la situation) ... le sujet anxieux va traiter sur le plan cognitif et valider de façon inadaptée et erronée son sentiment de danger imminent et incontrôlable, ce qui aura pour effet de renforcer la réponse anxieuse. » (Groulier, 2016, p. 21).

Entre un individu et un autre, il y a des différences personnelles dans la tendance à éprouver un état d'anxiété. Certains sujets sont plus susceptibles que d'autres d'évaluer certains événements, comme une menace à partir de laquelle il est nécessaire de se défendre. Ceci

parce qu'ils utilisent des schèmes cognitifs, les « lentilles » à travers lesquelles ils regardent le monde, qui amplifient d'une part la dangerosité des situations, d'autre part leur incapacité à les affronter.

En conséquence, et d'un point de vue cognitif, la tendance à l'anxiété est due à :

- la perception de la réalité comme extrêmement dangereuse;
- la perception de soi comme incapable de faire face au danger.

Ces deux facteurs représentent une composante de la vulnérabilité : ils poussent l'individu à surveiller en permanence les indications possibles sur la présence ou l'absence d'une menace. La personne anxieuse effectue des contrôles constants sur son environnement (compris comme réalité externe, les autres ou son propre corps selon le désordre manifesté) toujours en état d'alerte, dès qu'il détecte un signal d'un danger possible, il concentre toute son attention dessus (attention sélective) en ignorant tous les autres éléments qui pourraient lui servir de réconfort (Foa et al., 1991). Toutes les énergies mentales sont concentrées sur l'élément de danger à tel point que le sujet effectue de vraies erreurs de raisonnement, ce que (Beck et coll., 1985) appellent des erreurs ou des distorsions cognitives.

En raison de ces distorsions cognitives, le sujet anxieux surestime, à la fois, la possibilité et l'événement redouté et l'étendue de la gravité de celui-ci. Par conséquent, pour se protéger du risque éventuel, la personne déclenchera des réactions d'évitement comportemental et les stratégies comportementales de protection. Bien qu'à court terme, ces comportements produisent une réduction de l'anxiété (Vaillancourt et Bouffard, 2009).

Clark et Wells (1995, 1997) ont proposé un modèle cognitif détaillé de l'anxiété, basé sur un modèle d'autorégulation de la vulnérabilité émotionnelle. Selon ce modèle, la caractéristique centrale de la phobie sociale est le fort désir de donner une bonne impression de soi aux autres, mais ce désir est remis en question par le sentiment de ne pas avoir la capacité de réussir. Cette insécurité est marquée par des attitudes négatives envers la performance, les stratégies comportementales protectrices et les procédures d'évitement. Les sujets anxieux, plutôt que de se concentrer sur la situation sociale et la rétroaction des autres, se concentrent sur eux-mêmes et utilisent l'information qu'ils obtiennent de leur auto-observation pour évaluer comment ils font et ce que les autres pensent d'eux. L'attention directe à soi-même, associée à des comportements protecteurs et à l'évitement, renforcent cette autoévaluation

négative et incitent les autres à percevoir le sujet sous un jour négatif, influençant la performance du sujet dans le contexte social.

Le modèle de Clark et Wells met un accent particulier sur l'attention à l'*auto-focus* et l'utilisation de l'information interne pour construire une impression déformée et négative d'un soi observable. Selon le modèle cognitif de l'anxiété avancé par Clark et Wells (1995, 1997) quand une personne vit une situation publique, il se produit la séquence suivante d'événements : la situation active les croyances relatives d'échec potentiel de la performance, cela amène le sujet à percevoir un danger et à nourrir des pensées négatives. Les pensées négatives sont associées à l'activation de l'anxiété sous forme de symptômes somatiques ou cognitifs, et deviennent des sources de danger supplémentaires. La stratégie défensive conduit à se concentrer sur soi-même et sur son propre comportement.

1.4. Le modèle de Spielberger

Spielberger (1966, 1972, 1989) considère que pour bien définir l'anxiété, il faut prendre en compte la différenciation entre l'anxiété en tant qu'état émotionnel et l'anxiété en tant que trait de personnalité, il propose la Théorie de l'Anxiété-état et l'anxiété-trait (Cattell et Scheier, 1961).

L'anxiété-état, selon Spielberger (1972), est un état émotionnel immédiat, modifiable dans le temps, caractérisé par une combinaison unique de sentiments de tension, d'appréhension et de nervosité, de réactivité et de changements physiologiques. D'autre part, l'anxiété-trait fait référence aux différences individuelles relativement stables de la personnalité, qui sont une disposition, une tendance ou un trait. Contrairement à l'anxiété d'état, l'anxiété-trait ne se manifeste pas directement dans le comportement et doit être déduite de la fréquence avec laquelle un individu éprouve une augmentation de son état d'anxiété. En ce sens, les sujets ayant un haut degré d'anxiété-trait perçoivent une plus grande variété de situations comme menaçantes et sont prédisposés à souffrir d'anxiété-état plus fréquemment ou avec une plus grande intensité (Berger, 2016).

Des niveaux élevés d'anxiété sont évalués comme extrêmement agaçants. Par conséquent, si une personne ne peut pas éviter le stress qui la cause, elle mettra en branle les habiletés d'adaptation nécessaires pour faire face à la situation menaçante. Si la personne est envahie par l'anxiété-état, elle peut initier un processus défensif pour réduire l'état émotionnel irritant.

Les mécanismes de défense influencent le processus psychophysologique de telle manière que la perception ou l'évaluation de la situation est modifiée ou déformée (Ibid. 2016). De cette manière et dans la mesure où les mécanismes de défense sont couronnés de succès, les circonstances seront considérées comme moins menaçantes et l'anxiété diminuera. De même, et d'une manière générale, les sujets ayant des valeurs d'anxiété élevées perçoivent les situations et les contextes évaluatifs comme plus menaçants que ceux présentant des niveaux de traits anxieux plus faibles (Mellalieu et al., 2009, Wadey et al., 2008).

L'interaction entre les deux types d'anxiété explique pourquoi l'anxiété-état peut varier, à la fois entre les individus (la caractéristique de l'anxiété peut être différente dans la même situation), et individuellement (la même personne expérimente l'anxiété dans une situation, mais pas dans une autre). Quant à l'anxiété-trait, il faudrait supposer qu'individuellement elle varie peu et, du fait de son influence, les différences d'état d'anxiété entre les individus devraient rester largement stables (Mellalieu et al., 2009). Enfin, Hackfort et Spielberger (1989) postulent qu'en cas d'anxiété-trait élevé, il y a une augmentation plus rapide de l'anxiété-état. En effet, les niveaux élevés d'anxiété-trait sont particulièrement désagréables, dérangeants et même douloureux, au point d'inciter la personne à mettre en place des mécanismes d'adaptation comportementaux visant à mettre fin à ces sentiments. Cependant, ces mécanismes peuvent ne pas atteindre le but, laissant la place à d'autres comportements, cette fois de type inadapté, qui conduisent à l'effet inverse, c'est-à-dire à l'augmentation de l'anxiété (Hackfort et Spielberger, 1989). Spielberger et ses collègues (1973) ont conçu le STAIC (Inventory Anxiety Inventory for Children) pour évaluer l'anxiété chez les enfants des écoles primaires américaines. C'est un questionnaire subdivisé en deux parties. La première vise à mesurer l'anxiété en tant qu'état (état émotionnel transitoire caractérisé par des sentiments de tension et d'appréhension subjectives perçus consciemment, et par une augmentation de l'activité du système nerveux). La deuxième partie vise à mesurer l'anxiété en tant que trait (différences individuelles relativement stables c'est-à-dire les différences entre les personnes à réagir à des situations perçues comme menaçantes).

1.5. Conclusion et synthèse

La littérature récente dans le domaine de l'étiologie de l'anxiété tend à expliquer le phénomène par des modèles multifactoriels qui découlent majoritairement de la perspective de la psychopathologie développementale. Cette dernière vise une compréhension holistique des facteurs responsables dans l'apparition des troubles anxieux chez l'enfant. Ainsi,

plusieurs facteurs individuels, familiaux, socioéconomiques et environnementaux jouent un rôle clé dans l'apparition ou le déclenchement des troubles anxieux (facteurs de risques).

Les causes de l'anxiété et les modèles explicatifs sont très divers, toutefois les chercheurs sont d'accords pour lui attribuer une dimension multifactorielle : intrinsèque (génétique, biochimique) et extrinsèque (environnementale, existentielle). De cette manière, le développement d'une anxiété serait lié à l'occurrence de plusieurs facteurs en relation avec l'expérience de vie, les traits de la personnalité et à un certain déterminisme atavique et biologique (Gosselin et Laberge, 2003). Les perspectives sur les causes de l'anxiété sont de plusieurs ordres : il y a d'abord la perspective psychanalytique qui considère que l'anxiété est le résultat de conflits internes non résolus. Pour sa part, l'école cognitivo-comportemental soutient qu'il s'agit d'une perception subjective non réaliste et exagérant le danger. Quant à la perspective existentielle, l'origine de ce trouble serait liée à un profond sentiment négatif d'absence de sens de la vie et une perte de repère qui n'est pas attribuable à un déclencheur précis (Viau, 1995).

Enfin, Le modèle de Spielberger tente d'expliquer l'anxiété par le processus intrinsèque de son déclenchement et ses effets, autrement dit, le rapport que tient l'individu anxieux avec le processus cognitif dysfonctionnel. Il fait la distinction entre deux concepts : l'anxiété-trait et l'anxiété-état. Le trait anxieux est une « une dimension stable de la personnalité d'un individu le prédisposant à percevoir une vaste gamme de situations objectivement inoffensives comme menaçantes » (Spielberger, 1966, p.20). La réponse de l'individu face à cette situation peut être de nature variable et le niveau d'anxiété diffère d'un individu à un autre.

La deuxième composante qui est l'anxiété-état peut être définie comme « un état émotionnel subjectif et immédiat de nature transitoire (variant dans le temps), déterminé par la perception d'émotions d'appréhension et de tension associées à un éveil du système nerveux autonome. Lorsqu'une stimulation provenant de l'environnement (stress ou stressor environnemental) présente une menace pour le sujet, celui-ci émet une réponse anxieuse » (Spielberger, 1972, p.9).

2. Facteurs liés à cette anxiété

Il existe une multitude de sources potentielles susceptibles d'influencer le niveau d'anxiété chez les élèves en contexte scolaire. Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012) ont suggéré

trois ensembles de facteurs pouvant influencer le niveau d'anxiété des élèves à savoir (i) les variables individuelles, c'est-à-dire liées à la personnalité, (ii) les variables environnementales et enfin (iii) les variables intellectuelles.

2.1. Variables individuelles

Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012) proposent un premier ensemble de variables qui regroupent les facteurs liés à leur personnalité comme l'estime de soi, la confiance en soi, les styles d'apprentissages, etc. D'après plusieurs auteurs, (Fitzgerald, 1997, Lazarus, & Averill, 1972, cités par Bagoglu, & Kaçak, 2006 ; Cemen, 1987, cité par Xin, 1999), ces dernières peuvent être reprises sous les termes de facteurs dispositionnels.

Il existe deux types de variables liées à la personnalité : les variables individuelles cognitives et les variables individuelles non cognitives.

2.1.1. Variables individuelles non cognitives

Nous allons procéder à un examen théorique des variables qui font référence aux caractéristiques individuelles non cognitives à savoir : l'âge, le genre et les croyances et stéréotypes.

2.1.1.1. Âge

Les études de Wigfield et Eccles (1989, cités par Viau, 1995) montrent qu'en première et deuxième année de l'enseignement primaire, les élèves se déclarent peu anxieux. Cependant cette anxiété va se développer dès la fin de l'enseignement primaire et va s'amplifier au fur et à mesure de l'avancement des élèves dans leur scolarité secondaire.

Puisque l'anxiété s'amplifie au cours de leur scolarité, l'âge des élèves constitue un facteur prédictif du niveau d'anxiété des élèves envers cette discipline. Aiken (1970, cité par Xin, 1999) précise que cette anxiété devient relativement importante au premier cycle de l'enseignement secondaire.

2.1.1.2. Genre

Plusieurs études [dont celles menées par Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012) ou encore celles de Fennema et Lafortune (2002)] n'ont pas observé de différence significative au

niveau de l'anxiété selon le genre de l'élève. Cette absence de relation significative entre l'anxiété et le genre des élèves est également observée par d'autres chercheurs (Newstead, 1998, cité par Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012 ; Ma, & Xu, 2004).

Cependant, les études menées antérieurement aux années 90 (Hembree, 1990 ; Hyde, Fennema, Ryan, Frost, & Hopp, 1990, cités par Ma, & Xu, 2004 ; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990) ont permis de constater que les filles possédaient un niveau d'anxiété plus élevé que celui des garçons.

Qu'en est-il de cette tendance actuellement ? Existe-t-il toujours un niveau d'anxiété plus élevé chez les filles ?

Selon la méta-analyse réalisée par Hyde, Fennema, Ryan, Frost et Hopp (1990, cités par Bieg, Goetz, Hall, Lüdtke, & Pekrun, 2013), dans le monde, les filles rapportent un niveau d'anxiété plus élevé que les garçons. D'autres auteurs, notamment Szetela (1973), Fennema et Lafortune (2002) admettent également que les filles sont plus facilement sujettes à un sentiment d'anxiété que les garçons.

De façon complémentaire, Gendron (2007, cité par Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015) rapporte que les filles expriment plus aisément leurs émotions que les garçons car elles sont plus émotives et plus sensibles que ceux-ci. Par conséquent, elles rapportent davantage que les garçons le fait d'être plus anxieuses au niveau scolaire.

Mishra (1992, cité par Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015) ajoute que malgré leur anxiété plus élevée, les filles manifestent globalement de meilleures performances scolaires que les garçons. L'OCDE (2004), pour sa part, précise que les filles sont plus anxieuses que les garçons au sein de divers pays ayant participé à cette enquête internationale.

Aiken (1970, cité par Ma, & Xu, 2004, p. 166) souligne que « personne ne peut nier que le sexe peut être une variable modératrice importante dans la prédiction de la réussite à partir des mesures d'attitude et de l'anxiété ». Par conséquent, le genre est une variable qui permettrait de prédire les performances des élèves.

Fennema et Lafortune (2002) précisent que les filles sont sujettes à une anxiété intrinsèque, c'est-à-dire à une anxiété qui fait référence à un trouble intérieur, un malaise tandis que les

garçons expriment leur anxiété à l'aide de raisons externes. Par exemple, pour les garçons, le regard de leurs camarades à une grande influence sur leur confiance en eux et donc sur leur niveau d'anxiété.

L'étude menée par Ma et Xu (2004) a permis d'interpréter l'anxiété éprouvée par les garçons par la théorie de la déficience. Cette théorie stipule que l'anxiété rapportée par les élèves proviendrait de performances plus pauvres dans le passé. Selon ces auteurs, les garçons seraient plus anxieux à cause de performances antérieures plus faibles.

Comme le précise Ma et Xu (2004, cités par Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012), les filles ont tendance à être anxieuses lorsqu'elles éprouvent des difficultés intrinsèques liées à certaines matières notamment les mathématiques. Les garçons, quant à eux, sont plus anxieux face aux problèmes. Toutefois, la performance des garçons est moins affectée par ce niveau d'anxiété que celle des filles.

Deux études (Tsao, & al., 2006, Taylor & al., 2008, cités par Stassart, & Etienne, 2010) ont démontré que la sensibilité à l'anxiété différait selon le genre des jeunes. Cette sensibilité à l'anxiété chez les garçons se manifeste par des facteurs environnementaux tels que des expériences d'apprentissage. À l'inverse chez les filles, celle-ci semble provenir non seulement de facteurs environnementaux, mais aussi de facteurs héréditaires.

Wigfield et Eccles (1989, cités par Viau, 1995) ont noté que l'anxiété pouvait également affecter les élèves ayant des performances scolaires élevées. En effet, Hunsley et Flessati (1988, cités par Viau, 1995) ont établi que certaines filles ayant de bonnes performances scolaires ressentaient davantage d'anxiété. Cependant, Bieg, Goetz, Hall, Lüdtke et Pekrun (2013) ont constaté que les filles ont tendance à rapporter une plus faible compétence perçue que celle des garçons, et ce malgré des compétences égales. Ces croyances subjectives pourraient ainsi expliquer l'augmentation de leur niveau d'anxiété.

D'après Buehler et McFarland (2001, cités par Bieg, Goetz, Hall, Lüdtke, & Pekrun, 2013), cette croyance envers leurs compétences pourrait favoriser une surestimation des filles de leur niveau d'anxiété. Ainsi, et comme le précise Baye, Blondin, Demonty, Lafontaine et Matoul (2013), l'anxiété peut devenir un obstacle à l'apprentissage, en particulier chez les filles.

2.1.1.3. Croyances et stéréotypes

Au niveau des variables liées à la personnalité des élèves, Flessati et Jamieson (1991, cités par Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012) ainsi que Fenema et Lafortune (2002) ont constaté que les filles avaient plus de facilité à extérioriser des sentiments d'anxiété que les garçons. Pour les élèves de sexe masculin, il est socialement inacceptable de communiquer leur niveau d'anxiété. Golombok et Fivush (1994, cités par Stassart, & Etienne, 2010) parlent dans ce cas d'un stéréotype social dans lequel les femmes ont tendance à davantage exprimer leur crainte que les hommes.

Sherman (1980, cité par Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012) s'est aperçu que les garçons déclaraient avoir une plus grande confiance en eux que les filles, notamment dans certaines disciplines comme les mathématiques. Pajares (2005, cité par Devine, Dowker, Fawcett, & Szus, 2012) a remarqué également que les garçons déclaraient avoir une meilleure compétence d'auto-efficacité dans les matières scientifiques que les filles. Ces constats liés à la personnalité et au genre pourraient expliquer cette différence de niveau d'anxiété, plus élevé chez les filles que chez les garçons.

Beilock, Rydell et McConnell (2007, cités par Fugelsang, Maloney, Risko, & Waechter, 2012) explicitent que le stéréotype social, à savoir que les femmes sont moins bonnes en mathématiques que les garçons, peut influencer cette tendance qu'ont les filles à se sentir plus anxieuses dans les domaines scientifiques. À ce propos, Caporrino (1990, cité par Bolen, Chia, Davis, & Hall, 1999) soutient que les préjugés exprimés ancreraient davantage cette conviction.

Duru-Bellat (1994) ajoute que de nombreuses filles sont persuadées du caractère inné de ce phénomène et pensent que leur niveau de compétence est irrémédiable.

Gros (1988, cité par Bolen, Chia, Davis, & Hall, 1999) confirme le fait que les filles ont moins confiance en leurs capacités comparativement aux garçons. Il explique que celles-ci ont tendance à demander davantage d'aide en cas de résolution de problèmes en mathématiques par exemple comparativement aux garçons qui préfèrent les résoudre de manière autonome.

2.1.2. Variables individuelles cognitives

Ces variables incluent le tempérament, l'anxiété de la performance

2.1.2.1. Le tempérament et le développement de l'anxiété

L'une des caractéristiques de l'enfant les plus régulièrement associées aux troubles anxieux de l'enfance est son tempérament, en particulier son tempérament inhibé. Des recherches sur les aspects psychologiques associés à l'inhibition comportementale ou au tempérament inhibé (Kagan, et al., 1989) montrent que les enfants inhibés ont été définis par une forte tendance à l'introversion et à se rétracter dans des situations d'incertitude tandis que les non-inhibés étaient plus enclins à la spontanéité et au rapprochement (très social, extraverti, sourire dans des situations inconnues, approcher et toucher chaque nouvel objet, inspecter tout l'environnement).

Hirshfield-Becker et al. (2007) ont émis l'hypothèse qu'une inhibition comportementale pourrait être un trait de tempérament pouvant être associé à un risque élevé de développement d'un trouble anxieux pendant l'enfance. L'inhibition comportementale était associée à une proportion plus élevée de troubles anxieux, à la fois, chez les enfants à risque élevé (enfants de parents en détresse et / ou ayant une agoraphobie) et chez les enfants considérés très tôt comme inhibés. Ces résultats suggèrent que l'inhibition comportementale pourrait être un facteur de risque pour le développement ultérieur de troubles anxieux chez l'enfant, tandis que la psychopathologie parentale, pourrait conférer un certain risque d'inhibition de comportement chez les enfants. Dans ce sens, (Bolduc, et al., 1992) affirment que l'inhibition comportementale conférait un certain risque de développement de troubles anxieux pendant l'enfance, mais que ce risque était accru en présence de plusieurs troubles anxieux chez les parents. Ceci suggère que l'inhibition, lorsqu'elle coexiste avec la psychopathologie parentale, peut-être une forme plus grave de prédisposition à l'anxiété, c'est-à-dire que l'inhibition comportementale peut être un facteur de risque indépendant de l'apparition d'un trouble anxieux chez l'enfant ou un risque ajouté à la psychopathologie parentale. Les résultats de cette étude ne diffèrent pas de celle de (Biderman et al., 1993, Hirshfield et al., 1992, Manassis et Bradley, 1994).

Bien qu'il soit impossible de discerner l'importance relative des facteurs de risque transmis génétiquement ou via l'environnement (Michele et al., 1998), l'inhibition comportementale

pourrait être une manifestation précoce d'une prédisposition familiale au trouble. Cependant, tous les enfants inhibés ne développent pas de troubles anxieux (Biderman et al., 1993 ; Manassis, et al., 1995) et certains enfants anxieux n'ont jamais été inhibés auparavant (Manassis et al. 1995).

Dans une étude de cas examinant si l'inhibition comportementale, l'insécurité du lien affectif ou les deux pouvaient être associées à l'anxiété dans une population à haut risque (enfants de mères anxieuses), les résultats ont montré que l'inhibition et une relation d'attachement non sécurisée semblaient être associés à une plus grande vulnérabilité à l'anxiété (Rickman, et Davidson, 1994). Dans la même direction, Fyer (1993) constate que les enfants les plus à risque d'anxiété étaient ceux qui, en plus d'être inhibés, avaient une relation d'attachement peu sûre et dont les mères ont connu plusieurs facteurs de stress, avaient des symptômes dépressifs et se sentaient incompétentes en tant que mères et frustrées par l'enfant.

Il est évident que certains attributs de l'enfant tels que le tempérament, le sexe, la perception cognitive, l'estime de soi, l'attachement et les compétences sociales devraient être pris en compte pour une meilleure compréhension de la genèse des troubles d'anxiété chez l'enfant. Mais nous ne pouvons faire abstraction de rôle que l'héritage peut jouer dans ces troubles. Peu d'études ont examiné la contribution relative de l'héritage et de l'environnement dans le développement des troubles anxieux, et encore moins chez les enfants.

2.1.2.2. Anxiété de performance

Gourion et Léo (2007, p. 78) définissent l'anxiété de performance comme « l'angoisse de ne pas être à la hauteur, la peur du jugement négatif des autres, l'exacerbation du sentiment d'incompétence ». Montagner (2002, p. 58), quant à lui, explicite ce concept d'anxiété de performance en référence à des situations concrètes en le définissant comme « l'état émotionnel désagréable induit par des situations bien précises : parler en public, être observé lors d'une tâche d'habileté, passer des examens. Ces situations deviennent des stimuli anxio-gènes qui entravent le niveau de performance ».

Ce type d'anxiété prend aussi la forme du perfectionnisme. Boivin et Marchand (1996) différencient deux types de perfectionnisme : d'une part, l'aspect positif qui permet à l'individu d'être motivé et d'atteindre ses objectifs grâce à l'énergie nécessaire, et d'autre part, l'aspect négatif qui nuit à l'atteinte de ces objectifs tout en accentuant les problèmes

d'anxiété. Ces auteurs précisent que les individus possédant un perfectionnisme négatif ont généralement des exigences trop importantes envers eux-mêmes. Lorsqu'ils entament une tâche, ceux-ci exigent qu'elle se réalise parfaitement, tout en étant rarement satisfaits d'eux-mêmes.

Selon Siaud-Facchin (2006, p. 217), l'enfant éprouve une anxiété de performance quand « il met tout en œuvre pour réussir, pour obtenir de bons résultats. Il est perfectionniste, exigeant vis-à-vis de lui-même. Terrifié à l'idée de ne pas être à la hauteur, de ne pas produire le maximum, il en fait plus que nécessaire ». Cet enfant va travailler ses leçons plus que ce qui est attendu afin d'éviter de penser à autre chose. Il va revérifier plusieurs fois ses réponses, il va être préoccupé par le temps et ce, de peur de ne pas en avoir assez, « L'état de tension est tel qu'il peut en résulter une rigidité cognitive qui entrave la libre expression de ses capacités » (Siaud-Facchin, 2006, p. 217). L'anxiété de l'enfant va provoquer un blocage au niveau de sa mémoire de travail et entraver l'accès aux connaissances. Un élève anxieux, au lieu de mémoriser ses leçons ou d'écouter un cours, sera distrait par des pensées distractives, comme « je ne comprends rien » ou encore « je n'y arrive pas ». De ce fait, lors d'une évaluation, ces pensées distractives pourraient perturber la restitution de ses connaissances. Nous pouvons donc conclure que l'anxiété définie de la sorte est une entrave aux performances scolaires et que les élèves éprouvant une anxiété de performance ne sont jamais satisfaits d'eux-mêmes puisqu'ils ne seront jamais à la hauteur de leur espérance (Siaud-Facchin, 2006).

À ce propos, Ellis (1993, cité par Taylor, & Fraser, 2013) a remarqué que l'inquiétude pouvait avoir un impact négatif sur les capacités cognitives des élèves. Par exemple, lorsque ceux-ci sont en évaluation, certaines pensées intrusives négatives peuvent intervenir, reflétant une auto-préoccupation, et déstabiliser, dès lors, les élèves face à celle-ci.

Eccles (1987, cité par Wilfield, Eccles, & Rodriguez, 1998) précise que l'anxiété de performance se manifeste par une peur de l'échec, ainsi que par un effort important et nécessaire pour réussir. Cette pensée est en accord avec notre société actuelle. Celle-ci renforce cette conception de ne pas être à la hauteur vu qu'elle est de plus en plus centrée sur la réussite individuelle. Les élèves doivent réussir à tout prix en évitant toute forme d'échec.

Beaucage (1997) parle d'une anxiété de performance lorsque les élèves anxieux tendent à

attribuer leurs échecs à des facteurs internes tels que leur incompetence et à expliquer leur réussite par des facteurs externes tels que la chance ou encore la facilité de l'examen. Ces élèves ne se sentiront jamais à la hauteur de leurs idéaux de réussite. Ceci mènera à un cercle vicieux dans lequel ces enfants perdront toute confiance en leurs propres capacités et généreront davantage d'anxiété pour leur prochaine évaluation. Ainsi, et pour éviter tous sentiments négatifs, ces élèves vont s'investir davantage en consacrant un temps considérable à leurs leçons. Leur objectif n'est plus la réussite personnelle, mais la recherche d'éloges et l'évitement de toute forme d'échec. Par exemple, un élève manifestant une anxiété de performance va étudier deux fois plus qu'un autre afin d'accroître ses chances de réussite, tout en déclarant un niveau élevé d'anxiété dû à un perfectionnisme démesuré.

Beaucage (1997) précise également que l'anxiété de performance est liée à l'estime de soi. Cependant, les encouragements des parents ou de leurs professeurs ne sont pas suffisants pour diminuer le niveau d'anxiété de ces élèves. Selon Flessati et Jamieson (1991, cités par Viau, 1995), les filles ont tendance à être plus sévères envers elle-même que les garçons. Elles ont besoin d'obtenir des résultats supérieurs pour se sentir compétentes surtout dans les disciplines scientifiques. Ainsi, en visant la perfection, elles vont avoir tendance à se mettre une pression pour être satisfaite d'elles-mêmes, ce qui va amplifier leur niveau d'anxiété.

2.2.2.3. Stratégie d'étude ou d'apprentissage

En fonction des stratégies développées par les jeunes et du type de tâches proposées, le niveau d'anxiété peut varier d'un élève à l'autre. Beaucage (1997) constate que les élèves ayant développé une anxiété de performance consacrent généralement plus de temps à étudier que les élèves non anxieux et ont tendance à utiliser des méthodes d'études inadéquates. Ces stratégies d'études inefficaces, notamment une étude superficielle, pourraient également être une des sources de l'amplification de leur niveau d'anxiété. Le niveau d'anxiété des élèves peut également être influencé par les stratégies utilisées. Par exemple Fennema et Lafortune (2002) ont noté que les filles et les garçons possédaient des stratégies différentes de résolution de problèmes en mathématiques. En effet, selon Ganley et Vasilyeva (2011), les filles ont tendance à utiliser les procédures explicitées au cours. Il s'agit de stratégies de modélisation, de stratégies plus concrètes. Au contraire, les garçons utilisent davantage de stratégies abstraites, des stratégies plus inventées.

En fonction du genre de l'élève, ce type de stratégie peut susciter une anxiété qui varie en fonction de la tâche proposée. Ainsi, si un élève est exposé à un nouveau problème dans un contexte innovant (dont la démarche de résolution n'a pas été abordée en classe) il est probable que cette situation occasionne un niveau d'anxiété plus élevé vu que l'élève ne pourra pas utiliser sa stratégie de modélisation.

Selon Tobias (1986, cité par Viau, 1995), les élèves non anxieux ont tendance à exploiter plus de stratégies d'études que les élèves éprouvant de l'anxiété en contexte scolaire. En effet, ces derniers perçoivent des difficultés à réussir à l'école par manque de stratégies d'étude, vu qu'ils ne savent pas précisément comment étudier la matière définie notamment pour l'examen.

2.1.2.4. Perception de sa compétence

Viau (1995) définit la perception de ses compétences comme une interprétation subjective de l'ensemble des connaissances que l'élève possède de lui-même lorsqu'il est face à une tâche. Ainsi, pour percevoir ses propres capacités, l'élève s'autoévalue face à la tâche à accomplir. Selon Bandura (1988, cité par Viau, 1995), la perception de sa propre compétence est un facteur déterminant de l'anxiété. Un enfant qui aura tendance à dire « je ne comprends rien » présentera une faible perception de sa compétence et possédera un niveau d'anxiété plus élevé.

Meece, Wigfield et Eccles (1990, cités par Viau, 1995, p. 381) rejoignent l'idée de Viau selon laquelle « plus un élève a une perception élevée de sa compétence à réussir un examen ou à accomplir une tâche, moins il sera anxieux. L'inverse est également vrai, c'est-à-dire que plus la perception qu'à un élève de sa compétence est faible, plus il est anxieux ». Genoud, Ruiz et Gurtner (2009) pensent également qu'un sentiment de compétence plus faible peut générer des inquiétudes face aux évaluations futures.

Tramonte et Willms (2010) rejoignent cette idée en précisant que les élèves qui manifestent une faible compétence sont plus susceptibles de se déclarer anxieux. Par manque de confiance en eux, ceux-ci vont percevoir les tâches proposées comme de réels défis insurmontables pour lesquelles ils n'ont pas les compétences suffisantes et ce, quelle que soit la tâche à accomplir. Cette perception peut également varier en fonction de la discipline scolaire. D'après l'étude menée par Chouniard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010), les filles

perçoivent de bonnes capacités personnelles dans le cadre du cours de français. À l'inverse, les garçons entretiennent un sentiment de compétence plus élevé en mathématiques.

2.1.2.5. Perception de l'erreur

Le statut de l'erreur peut également avoir un impact sur le niveau d'anxiété déclaré par les élèves. Toutefois, la perception de l'erreur diffère en fonction du but d'accomplissement opté par l'élève.

Plusieurs études, dont celle menée par Elliot et Church (1997), ont déterminé deux buts d'accomplissement distincts :

- 1) le but de maîtrise, qui met l'accent sur le développement personnel de ses compétences, c'est-à-dire la maîtrise à proprement parlé de la matière.

Dans ce cas, les élèves sont centrés sur l'amélioration de leurs propres capacités pour réussir une tâche proposée. Selon plusieurs auteurs (Dweck, 1986, Dweck, & Leggett, 1988, Elliott, & Dweck, 1988, cités par Cosnefroy, 2004), l'erreur est perçue comme un tremplin, c'est-à-dire qu'elle permet à l'élève de modifier sa stratégie d'apprentissage en vue d'une meilleure connaissance de la matière. De ce fait, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ces élèves auront tendance à déclarer moins d'anxiété vu que les situations d'échec sont sources d'apprentissage. En effet, ces derniers vont faire davantage d'efforts lorsqu'ils sont face à un échec pour dépasser cet obstacle et ainsi acquérir la maîtrise de la matière.

- 2) le but de performance, qui est axé sur la démonstration de ses propres compétences, en référence aux autres élèves.

Lorsque des élèves poursuivent ce but, ils ont tendance à vouloir être plus performants que les autres élèves, en lien avec le processus de comparaison sociale. Selon Cosnefroy (2004), l'erreur est perçue comme un manque de compétence. Ce sentiment d'incompétence, créé par les situations d'échec, peut être générateur d'anxiété.

2.2. Variables environnementales

L'environnement est la deuxième source envisagée par Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012) notamment au niveau des expériences négatives vécues en classe, des caractéristiques de l'enseignant, etc. Cemen (1987, cité par Xin, 1999) ajoute également au sein de la variable environnementale les encouragements des parents.

D'après plusieurs auteurs, (Fitzgerald, 1997, Lazarus, & Averill, 1972, cités par Bagoglu, & Kaçak, 2006 ; Cemen, 1987, cité par Xin, 1999), ces variables peuvent être reprises sous les termes de facteurs environnementaux.

2.2.1. Facteurs environnementaux et sociaux

Il existe un certain consensus pour considérer que des événements stressants de la vie contribuent de manière significative et constante à la prédiction de la psychopathologie. Plus spécifiquement, il semble que la présence de certains agents stressants soit nécessaire au développement de certains troubles psychologiques. Par exemple, Schneier et al., (1993) ont étudié certains facteurs, tels que la présence de psychopathologie parentale, l'alcoolisme, la discorde familiale, le divorce, le tempérament de l'enfant, la maladie physique de l'enfant, la position parmi les frères et sœurs, l'âge, la capacité de faire face, le statut socio-économique, la taille de la famille, etc., pouvaient constituer des facteurs de risque de souffrance psychopathologique. Les résultats de cette étude montrent que la présence de certains de ces facteurs est associée de manière significative à une forte présence de symptômes psychologiques chez l'enfant, et soulignent en particulier les facteurs de stress.

Les auteurs concluent que pour une meilleure explication de la psychopathologie de l'enfant, il convient de prendre en compte l'interaction environnement-personne. Turner et al.,(1995) se sont intéressés à l'étude de l'environnement familial (cohésion, adaptabilité et adaptation conjugale), à la présence de psychopathologie chez les parents (dépression majeure et crise d'angoisse), aux niveaux socio-économique et culturel ... comme facteurs de risque possibles de souffrir psychopathologie chez les enfants.

En ce qui concerne les troubles anxieux chez l'enfant, il semble que cette association soit assez cohérente dans la littérature, ce qui démontre qu'un grand nombre d'événements stressants de la vie peuvent contribuer au développement de troubles anxieux (Bernstein et

al., 1988). Dans le même temps, différentes échelles ont été utilisées pour mesurer les facteurs familiaux, le style d'éducation, les problèmes de grossesse, les antécédents médicaux de l'enfant, son niveau socioéconomique et culturel, son origine ethnique, etc. étaient liés à la présence de problèmes lors de la grossesse et de troubles d'anxiété de séparation avec un faible niveau d'instruction des parents et un faible niveau socio-économique et culturel. D'autres facteurs environnementaux, liés à l'élève et à l'école peuvent aussi prédisposer un enfant à présenter des symptômes d'anxiété dans le contexte scolaire.

2.2.2. Élève

Nous allons examiner l'influence des facteurs liés à l'élève, sa famille et à l'école.

2.2.2.1. Aspiration scolaire ou professionnelle

Selon Bennacer (2003), il existe un lien entre l'aspiration scolaire ou professionnelle et le niveau d'anxiété des élèves. Cet auteur a relevé que « les élèves les plus ambitieux quant à la poursuite des études ont tendance à se soucier de leur travail scolaire » (Bennacer, 2003, p.54)

Selon l'étude menée par Dupont, Monseur, Lafontaine et Fagnant (2012), il existe un lien positif entre l'anxiété scolaire et l'aspiration professionnelle. Autrement dit, les élèves qui se déclarent anxieux en contexte scolaire ont tendance à s'inquiéter pour leur avenir professionnel.

2.2.2.2. Pratique de la relaxation

Wigfield et Eccles (1989, cités par Viau, 1995) ont proposé un programme d'intervention pour réduire le niveau d'anxiété des élèves. Ils ont découvert que les élèves qui pratiquaient des exercices de relaxation possédaient un niveau d'anxiété moindre comparativement aux autres élèves. Thompson, Griebstein et Kuhlenschmidt (1980) ont également mentionné que la relaxation permettait de réduire le niveau d'anxiété scolaire. En outre, ces auteurs ont constaté que cette diminution de l'anxiété était accompagnée d'une amélioration des performances scolaires. En effet, ces derniers expliquent qu'il existe des techniques d'auto-contrôle permettant aux jeunes de contrôler leur anxiété lorsqu'ils sont face à des situations anxieuses, telles qu'une évaluation, ce qui leur permet de mieux se concentrer et d'avoir de meilleurs résultats.

2.2.3. Famille

Il semble qu'il existe de nombreuses preuves de l'existence d'un facteur familial dans la genèse des troubles anxieux. Cependant, il n'est pas tout à fait clair si le mécanisme de transmission spécifique ou la nature du facteur familial est de nature génétique, environnementale ou une combinaison des deux (Stark et al 1990; Rapee 1997; Caster et al 1999; Hudson and Rapee 2000; Hidalgo et al 2001; Ollendick and Hirshfield-Becker 2002; Neal and Edelmann 2003; Hollenstein et al 2004; Chavira and Stein 2005, cités par Brook et Schmidt, 2008). Ce qui est clair, c'est que la psychopathologie parentale place l'enfant non seulement à risque génétique, mais aussi devant d'autres conditions de risque environnementaux multiples, comme par exemple, la forte exposition au stress, l'instabilité des relations familiales, la qualité médiocre du rôle des parents, l'indisponibilité émotionnelle des parents etc. (Stark et al.,1990, Neal, 2003). De même, Moore et al., (2004) soutiennent que la relation entre le fonctionnement maternel et les caractéristiques de l'enfant est réciproque et que les deux sont affectées d'une manière qui impliquent un cycle négatif de déséquilibre mutuel.

Parmi les facteurs de l'environnement familial qui ont été le plus étudiés en tant que facteurs de risque possibles de la psychopathologie chez l'enfant, on trouve les variables relatives à l'harmonie conjugale (Houzel, 2003 ; Barret et al., 1996).

Un autre facteur de risque très présent dans les recherches est le style éducatif des parents. Dans le domaine des enfants, un style éducatif caractérisé par une contrôlabilité élevée ou une surprotection peut être un facteur de risque pour le développement des troubles anxieux (Taylor, 2006). Des résultats similaires ont été trouvés par Janssens et al. (2009), qui ont montré que la surprotection avait des effets différentiels selon le sexe.

2.2.3.1. Attente des parents

Le contexte familial influence également le niveau d'anxiété des élèves. Actuellement, notre société semble de plus en plus axée sur la peur du redoublement. Ainsi, certains parents s'investissent davantage dans la production scolaire de leur enfant afin de leur éviter ce redoublement. Par conséquent, et selon Beaucage (1997), l'anxiété de performance peut trouver son origine dans les attentes des parents envers leur enfant. Celui-ci peut se sentir incompetent lorsque l'attente parentale lui semble irréalisable ou quand il ne peut pas

satisfaire cette dernière. Les exigences trop importantes des parents peuvent ainsi amplifier de manière implicite le niveau d'anxiété de l'enfant.

Hill et Wigfield (1984, cités par Viau, 1995) ont constaté que certains enfants, voulant satisfaire les exigences de leurs parents ou n'ayant pas envie de les décevoir, vont développer un niveau d'anxiété élevé. Les pressions parentales vont ainsi transformer, au fur et à mesure de la scolarité de l'enfant, les moments d'apprentissage en situations négatives anxiogènes. Entwisle et Alexander (1988, cités par Bolen, Chia, Davis, & Hall, 1999) confirment que les attentes des parents envers leur enfant est une variable qui va avoir le plus d'influence sur la perception qu'il aura de ses compétences.

Duru-Bellat (1994) rejoint l'idée que les parents peuvent avoir une influence sur l'anxiété scolaire de leur enfant. Cet auteur précise que les parents vont développer des attentes concernant la réussite scolaire de leur enfant qui sont généralement plus élevées pour les filles que pour les garçons. Ainsi, les parents vont inconsciemment augmenter le niveau d'anxiété scolaire. Les filles seront davantage anxieuses par crainte de décevoir leurs parents par un échec dans une discipline dans laquelle elles ne se sentent pas capables de performer.

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy et Cazenave-Tapie (2015) confirment que l'investissement des parents peut avoir un impact sur le niveau d'anxiété de leur enfant. Lorsque les parents ont un suivi régulier du travail scolaire de leur enfant, ils peuvent avoir des exigences plus élevées quant aux résultats scolaires. Ces exigences peuvent être une source d'anxiété pour celui-ci.

Dans le prolongement de cette étude, Beaucage (1997) précise que l'anxiété prend naissance dans l'interaction entre les parents et l'enfant. Celui-ci va développer un sentiment d'incompétence lorsque ses performances ne correspondront plus aux attentes parentales. Ce sentiment va davantage décourager l'enfant face à son incapacité d'être à la hauteur des attentes de sa famille ; un tel contexte va engendrer une plus grande anxiété. Afin de diminuer ce niveau d'anxiété, ces élèves tenteront d'éviter l'échec afin de satisfaire les exigences de leurs parents.

2.2.3.2. Statut socio-économique et culturel

Tramonte et Willms (2010) ont étudié le lien entre le niveau d'anxiété des élèves et le statut socio-économique et culturel de la famille. Ces derniers ont déduit que le milieu familial était un facteur prédictif du niveau d'anxiété.

D'après l'étude menée par Chouniard, Bergeron, Vezeau et Janosz (2010), le statut socio-économique et culturel de l'école peut avoir un impact sur le niveau d'anxiété des élèves. En effet, selon ces derniers, les élèves fréquentant une école plutôt favorisée déclarent un niveau d'anxiété plus élevé que les élèves situés dans une école plus défavorisée. Autrement dit, cet effet d'agrégation pourrait avoir un impact sur le niveau d'anxiété déclaré par les élèves. Par conséquent, le statut socio-économique et culturel de la famille et de l'école peuvent influencer le niveau d'anxiété des élèves. En effet, les jeunes issus de milieux favorisés fréquentant généralement des écoles dites supérieures, ont tendance à se déclarer plus anxieux que les élèves issus de milieu plus défavorisé fréquentant une école issue de milieu moins aisé.

2.2.4. École

Fraser (1998, cité par Taylor, & Fraser, 2013, p. 298) définit l'environnement d'apprentissage comme « un contexte social, psychologique et pédagogique dans lequel l'apprentissage se produit et qui affecte la réussite et les attitudes de l'élève ». Ainsi, cet environnement peut être influencé par divers facteurs. Par exemple, le simple fait d'aller à l'école peut être un évènement anxigène pour certains élèves. D'où l'importance d'instaurer un environnement scolaire sécurisant et propice aux apprentissages. L'étude de Taylor et Fraser (2013) permet de constater qu'il existe une relation négative entre l'environnement d'apprentissage et l'anxiété. Ainsi, l'environnement d'apprentissage (notamment les exigences des enseignants) ainsi que les conditions d'évaluation peuvent augmenter le niveau d'anxiété des élèves. Cependant, il est possible de réduire l'anxiété des élèves, tout comme l'a proposé Fraser (1998), en créant un environnement d'apprentissage moins anxigène.

Au sein de cet environnement d'apprentissage, les élèves peuvent être confrontés à des expériences négatives, notamment à des échecs lors d'évaluations. Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012) précisent que ces expériences dévalorisantes peuvent augmenter leur niveau

d'anxiété. Ainsi, les situations d'évaluation peuvent avoir une influence sur le niveau d'anxiété des élèves. Bagoglu et Kaçak (2006) ont constaté que les filles étaient davantage anxieuses envers ces situations d'évaluation.

2.2.4.1. Filières d'enseignement

L'offre d'enseignement se différencie via des filières qui nécessitent une orientation parfois dès un âge précoce. Cette différenciation de l'offre d'enseignement a notamment comme objectif de regrouper les élèves selon soi-disant un projet professionnel, mais souvent selon leurs performances scolaires pour créer ainsi des groupes homogènes. Ainsi, les élèves ayant de bonnes performances scolaires se trouvent généralement dans des filières dites supérieures ou nobles ; tandis que les élèves moins performants ont tendance à être regroupés dans des filières professionnelles dénommées régulièrement de relégation (De Landsheere, 1988).

Dans le cadre scolaire, les élèves ont tendance à se comparer aux autres de leur classe. Ainsi, selon Wigfield, Eccles et Rodriguez (1998), les élèves étiquetés comme « meilleurs », fréquentant des filières dites supérieures, vont se comparer à des élèves performants. Cette comparaison leur sera moins favorable vu que l'ensemble des élèves possèdent un niveau de performance élevé. Quant aux élèves fréquentant des filières dites inférieures, ils ont tendance à moins se comparer au groupe classe, ce qui leur permet d'augmenter leur sentiment de compétence, mais surtout de diminuer leur niveau d'anxiété.

Reuman, Mac Iver, Eccles et Wigfield (1987, cités par Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998) ont mis en évidence que le niveau de performance des élèves a une influence sur le niveau d'anxiété des élèves. Dès lors, ceux qui fréquentent une classe possédant de faibles performances, ont tendance à déclarer un niveau d'anxiété inférieur que ceux qui fréquentent une classe ayant de bonnes performances dans cette discipline.

L'OCDE (2004) relève l'effet inverse. Cette organisation constate que les élèves qui fréquentent des écoles dites inférieures, dont les performances sont faibles, ont tendance à déclarer un niveau d'anxiété plus élevé.

2.2.4.2. Exigences des établissements scolaires

L'école, en tant qu'environnement d'apprentissage, joue également un rôle sur le niveau d'anxiété des élèves. D'après Siaud-Facchin (2006), les exigences scolaires sont de plus en

plus oppressantes pour les élèves. L'étude menée par Midgley, Middleton, Gheen et Kumar (2002, cités par Marcotte, Cournoyer, Gagné, & Bélanger, 2005) a montré que, les élèves poursuivent davantage des buts de performance que des buts de maîtrise. L'objectif des élèves au sein des établissements scolaires est de réussir à tout prix, comme le précise Siaud Facchin (2006). Cet auteur explique que les élèves doivent lutter quotidiennement contre le danger permanent de l'échec. Cette situation va provoquer une augmentation de l'anxiété due à la crainte d'échouer en ne répondant pas aux exigences scolaires.

À ce propos, l'OCDE (2015), précise que les exigences des établissements scolaires peuvent avoir un impact sur le niveau d'anxiété selon le genre des élèves. En effet, les filles redoutent plus que les garçons d'être jugées négativement. Par crainte d'obtenir un jugement négatif, elles vont davantage s'investir au niveau de leur scolarité que les garçons. Cet investissement scolaire peut créer une forme d'anxiété vu qu'elles craignent que celui-ci ne soit pas à la hauteur des attentes des établissements scolaires.

2.2.4.3. Redoublement

Le redoublement peut générer une certaine forme d'anxiété. Plusieurs auteurs (Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999) ont mentionné que le redoublement peut avoir des conséquences néfastes sur le parcours scolaire des élèves. Plus particulièrement, ils précisent que les élèves ayant connu le redoublement ont tendance à être plus anxieux, quel que soit le genre des élèves. Dutrévis et Crahay (2013, p. 17) ajoutent que « faire recommencer une année à l'élève, c'est aussi prendre le risque de générer chez lui des problèmes de confiance en soi contre-productifs pour ses apprentissages scolaires futurs ».

2.2.4.4. Comportement des enseignants

Le comportement des enseignants peut également influencer cet environnement d'apprentissage. Beilock, Gunderson, Ramirez et Levine (2010) ainsi que Wood (1988, cité par Xin, 1999) ont constaté que l'enseignant exerçant dans l'enseignement primaire peut transmettre son anxiété à ses élèves s'il est lui-même anxieux. Comme décrit plus haut, le genre a une incidence sur l'expression de l'anxiété et les femmes ont tendance à laisser paraître une anxiété plus importante que les hommes.

Vu que les écoles primaires sont peuplées majoritairement d'enseignants de sexe féminin

(Rogers, 2002), cette promulgation est amplifiée notamment chez les filles qui approuvent le stéréotype social à savoir que « les garçons sont bons en math et les filles sont bonnes en lecture » (Beilock, Gunderson, Ramirez, & Levine, 2010, p. 1860).

Cette divulgation peut avoir un impact négatif sur les performances des filles tout au long de leur scolarité, comparativement aux garçons qui sont moins influencés par l'anxiété de leur enseignante. Par conséquent, la prise de conscience des enseignantes de leur niveau d'anxiété est essentielle pour éviter de la transmettre à leurs élèves.

Sur un autre plan, plusieurs auteurs (Zakart, Walburg, & Chabrol, 2008, cités par Esparbès-Pistre, Bergonnier- Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015) ajoutent que la pratique pédagogique de certains enseignants peut accentuer le niveau d'anxiété des élèves. Par exemple, la pression perçue par les élèves lors d'évaluations peut amplifier le niveau d'anxiété de ceux-ci.

2.2.4.5. Conditions d'évaluation

Bandura (1986, cité par Huart, 2001) explicite que l'évaluation est génératrice d'anxiété chez les élèves. Wine (1990, cité par Viau, 1995) précise que cette dernière est même l'élément le plus anxiogène pour l'élève.

Plusieurs auteurs (Dweck, Worthman, 1982, Sarason, 1987, cités par Viau, 1995) ont mentionné que l'évaluation en contexte scolaire n'est pas systématiquement un évènement anxiogène. En effet, ces derniers ont précisé que les évaluations perçues comme plus faciles ne sont pas autant source d'anxiété qu'un examen de fin d'année.

Seipp (1991, cité par Viau, 1995) a démontré que si 61% des jeunes, se déclarant anxieux, échouent un examen, cette probabilité serait moindre s'ils n'étaient pas anxieux, soit de 39%. Par conséquent, l'anxiété a un impact sur la réussite à une évaluation en contexte scolaire. Cette anxiété peut être liée aux conditions proposées aux élèves pour effectuer l'évaluation.

Hill et Eaton (1977, cités par Viau, 1995) ont déterminé que le temps laissé aux élèves pour réaliser leur évaluation pouvait avoir un impact sur leur niveau d'anxiété. Lorsque l'enseignant impose une limite de temps, l'élève anxieux va percevoir un double défi, celui de réussir son contrôle et ce, dans le temps imparti. Cette double tâche va accentuer son

niveau d'anxiété et par conséquent, nuire à sa performance.

Dweck et Worthman (1982, cités par Viau, 1995) ont constaté que si l'enseignant ne mentionne pas de limite de temps, les élèves anxieux ont tendance à réussir leur évaluation aussi bien que les élèves non anxieux et ce, dans les mêmes délais temporels. Par conséquent, les conditions temporelles imposées aux élèves peuvent avoir des répercussions sur le niveau d'anxiété de ces derniers et ainsi nuire à leurs performances.

2.2.4.6. Climat scolaire

Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy et Cazenave-Tapie (2015) et Viau (1995) précisent que le climat scolaire peut également avoir un impact sur le niveau d'anxiété des élèves. Martinez, Inglés, Trines et Garcia (2011) ont mentionné que lorsque les élèves sont victimes de harcèlement ou de racket, ceux-ci pouvaient développer un sentiment d'insécurité au sein de l'établissement scolaire. Ce sentiment peut avoir des répercussions néfastes sur l'apprentissage du jeune et augmenter son niveau d'anxiété scolaire.

Dans ce sens, Viau (1995) insiste sur le fait que pour apprendre, les élèves ont besoin d'un environnement sécurisant pour avoir confiance en eux et en leurs capacités.

2.2.4.7. Regard des autres

Wine (1990, cité par Viau, 1995) observe que les élèves se comparent souvent entre eux. Le regard des autres va donc avoir une influence sur leur comportement. Comme précisé précédemment, en contexte scolaire, l'évaluation est l'élément le plus anxiogène. De ce fait, l'idée d'être le dernier de la classe et d'être perçu comme un "faible" aux yeux des pairs va développer une anxiété plus importante chez certains élèves.

Cet auteur a également constaté que les élèves qui étaient soumis à un apprentissage individualisé, via un ordinateur, possédaient un niveau d'anxiété plus faible, tout en augmentant leurs performances. Par conséquent, Wine (1990, cité par Viau, 1995) explicite que les élèves sont moins anxieux lorsqu'ils ne sont pas soumis au regard des autres, ce qui influence positivement leurs propres performances.

2.3. Variables intellectuelles

Les variables intellectuelles, sont notamment la perception que les élèves ont de leur propre intelligence ; ils constituent la troisième source envisagée par Devine, Dowker, Fawcett et Szus (2012). Selon Vinner (1994, cité par Ma, & Xu, 2004), ces variables sont liées aux caractéristiques innées et plus particulièrement aux attributions causales.

2.3.1. Attributions causales

Weiner (1992, cité par Viau, 1995) mentionne trois dimensions pour expliquer les causes relatives à des événements :

- les causes internes (compétences intellectuelles, talent, effort, fatigue, concentration, etc.) ou externes (chance, difficulté de la tâche, bruit, etc.) de l'élève,
- les causes temporelles qui peuvent être stables (intelligence, etc.) ou modifiables (effort, temps consacré à l'étude, etc.),
- les causes liées à la responsabilité de l'élève qui peuvent être contrôlables (temps consacré à l'étude, concentration, etc.) ou incontrôlables (chance, etc.).

Plusieurs auteurs (Krampen, 1988, Hodapp, 1989, cités par Viau, 1995) ont constaté que les élèves possédant un niveau d'anxiété élevé attribuaient généralement leurs échecs à des causes internes et stables, qui peuvent être contrôlables ou non. Par exemple, ces élèves peuvent exprimer un manque de compréhension de la matière pour expliquer la non réussite de leur évaluation. Inversement les élèves moins anxieux ont tendance à attribuer leurs échecs à des causes externes et instables, qui peuvent être contrôlables ou non. Par exemple, ces élèves peuvent exprimer qu'un bruit persistant durant l'évaluation les a empêchés de se concentrer ce qui a eu des conséquences sur leur résultat.

Au contraire, Palazzolo et Arnaud (2013), précisent que les sujets anxieux ont tendance à attribuer leurs échecs et leurs réussites à des causes externes et non contrôlables. À l'inverse, les sujets moins anxieux attribuent ces événements à leur propre responsabilité. Dans ce cas, nous pouvons parler de relation « causale c'est-à-dire que la perception de sa compétence est une cause de l'anxiété » (Viau, 1995, p. 388).

Dans ce sens, Duru-Bellat (1994) explique le lien entre ces trois dimensions par la notion d'attribution causale. Dans le cadre du cours de mathématiques par exemple, les filles ont

tendance à expliquer un échec par des facteurs stables et incontrôlables tels que le manque de capacité. Les garçons décrivent cet échec plutôt par des facteurs internes et contrôlables c'est-à-dire liés à leurs propres comportements tels que l'effort. Comme les filles ont tendance à penser que les mathématiques sont liées à une conception innéiste et qu'elles attribuent généralement leurs échecs à des facteurs incontrôlables, elles peuvent développer une certaine forme d'anxiété envers cette matière scolaire. C'est pourquoi, elles ont tendance à croire qu'elles ne sont pas assez douées pour résoudre les activités proposées.

Fennema et Lafortune (2002) concluent qu'il existe une corrélation négative entre l'anxiété et l'attitude des élèves et que cette corrélation va s'amplifier au fur et à mesure de leur scolarité.

Plusieurs auteurs précisent (Chorpita, & al., 1996, cités par Stassart, & Etienne, 2010, p. 3) qu'« en dessous de 12 ans, l'enfant serait incapable de percevoir ses sensations internes comme le résultat d'une anxiété et donc incapable de craindre ses sensations puisqu'il explique les symptômes physiques par des causes externes. ». Concrètement, Chorpita et al. (1996, cités par Stassart, & Etienne, 2010) précisent qu'avant l'entrée dans l'enseignement secondaire, les enfants apprennent davantage par observation ou par conditionnement. Ceux-ci peuvent percevoir les symptômes anxieux de leur environnement et ainsi développer une certaine sensibilité à l'anxiété, sans pour autant être capables d'attributions internes.

3. Modèles étiologiques explicatifs possibles des troubles anxieux

Nous présentons ici quelques modèles étiologiques de troubles anxieux proposés par différents auteurs.

La figure 1 présente l'un des modèles étiologiques de troubles anxieux, qui inclut de nombreux facteurs de risque décrits tout au long de ce travail. Ce modèle a été décrit par Ginsbourg et al. 2004 à partir d'un modèle très similaire présenté précédemment par Asendorpf (1990).

Ginsbourg et al. (2004) affirme que dans la genèse des troubles anxieux, les événements stressants de la vie et le style éducatif des parents exercent une grande influence. De même, le tempérament de l'enfant, compris comme la tendance réactive innée de chaque individu qui reste relativement stable dans le temps, joue également un rôle important dans la gestation de

ces troubles. D'autre part, l'auteur souligne l'importance du contexte familial dans lequel tous ces facteurs interviennent. Leur interaction continue, détermine le degré de vulnérabilité de chaque enfant, ce qui favoriserait en échange un certain type d'apprentissages responsables des différents troubles d'anxiété.

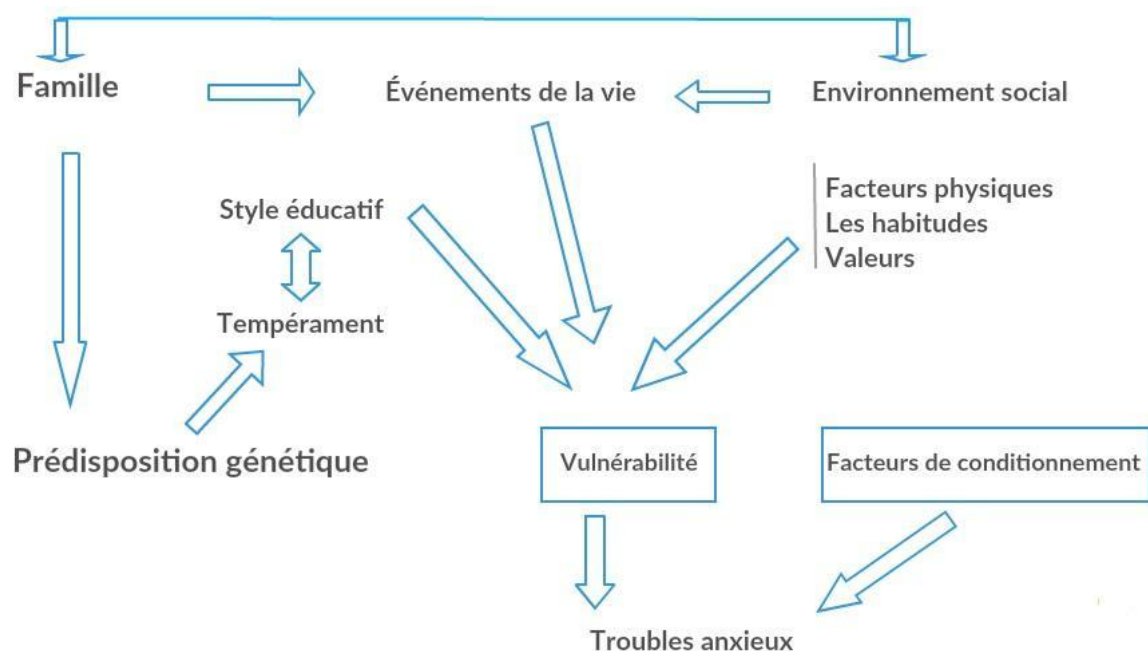


Figure 1. Facteurs de risque de troubles anxieux chez l'enfant. (Basé sur le modèle de Ginsbourg et al. 2004)

La figure 2 montre un deuxième modèle, proposé par Manasis et Bradley (1996), qui tente également d'intégrer les différents facteurs de risque qui contribuent au développement des troubles anxieux. Cependant, son approche est quelque peu différente de la précédente. L'interaction entre les facteurs de risque a été décrite différemment. Ceux-ci attachent une grande importance à deux éléments fondamentaux : le tempérament de l'enfant et la relation d'attachement entre l'enfant et ses parents, considérés tous deux d'une grande importance pour le développement du modèle interne opérant de la personne (Bowlby, 1979).

Le modèle interne opérant est un cadre cognitif comprenant des représentations mentales pour comprendre le monde, soi, et les autres. L'interaction d'une personne avec les autres est guidée par les souvenirs et les attentes de son modèle interne qui influencent et aident à

évaluer son contact avec les autres. Vers l'âge de trois ans, cela semble faire partie de la personnalité de l'enfant et donc affecte sa compréhension du monde et ses interactions futures avec les autres (Pietromonaco et Barrett, 2000). Selon Bowlby (1979), la personne qui procure des soins à l'enfant au quotidien (généralement la mère) sert de prototype pour les relations futures via le modèle interne opérant.

Ici, le tempérament reflète une prédisposition biologique, peut-être génétique, et est relativement stable dans le temps. Cependant, l'interaction continue avec des facteurs environnementaux tels que la famille peut entraîner d'importants changements. D'autre part, la formation de la relation d'attachement dépendra des caractéristiques des parents et des caractéristiques propres de l'enfant. La qualité de cette relation est très importante pour le développement du modèle interne opérant, défini comme une représentation mentale du monde, des autres et de soi-même, qui revêt une grande importance pour l'individu et qui guide la perception de ses différentes expériences et de son comportement. L'auteur affirme donc que c'est l'interaction entre cette vulnérabilité de l'enfant et la réaction ou le comportement des parents qui déterminera la capacité de l'enfant à faire face aux situations de stress, ce qui dépendra en grande partie du modèle interne opérant que l'enfant a formé.

Si le résultat est une grande difficulté à faire face à ces situations, en les évitant et en limitant le développement des compétences sociales nécessaires pour interagir correctement avec les autres, cela peut générer un état persistant d'insécurité intérieure. C'est en ce moment de grande insécurité que la présence de certains événements, potentiellement stressants de la vie peut être une cause de déclenchement des troubles anxieux.

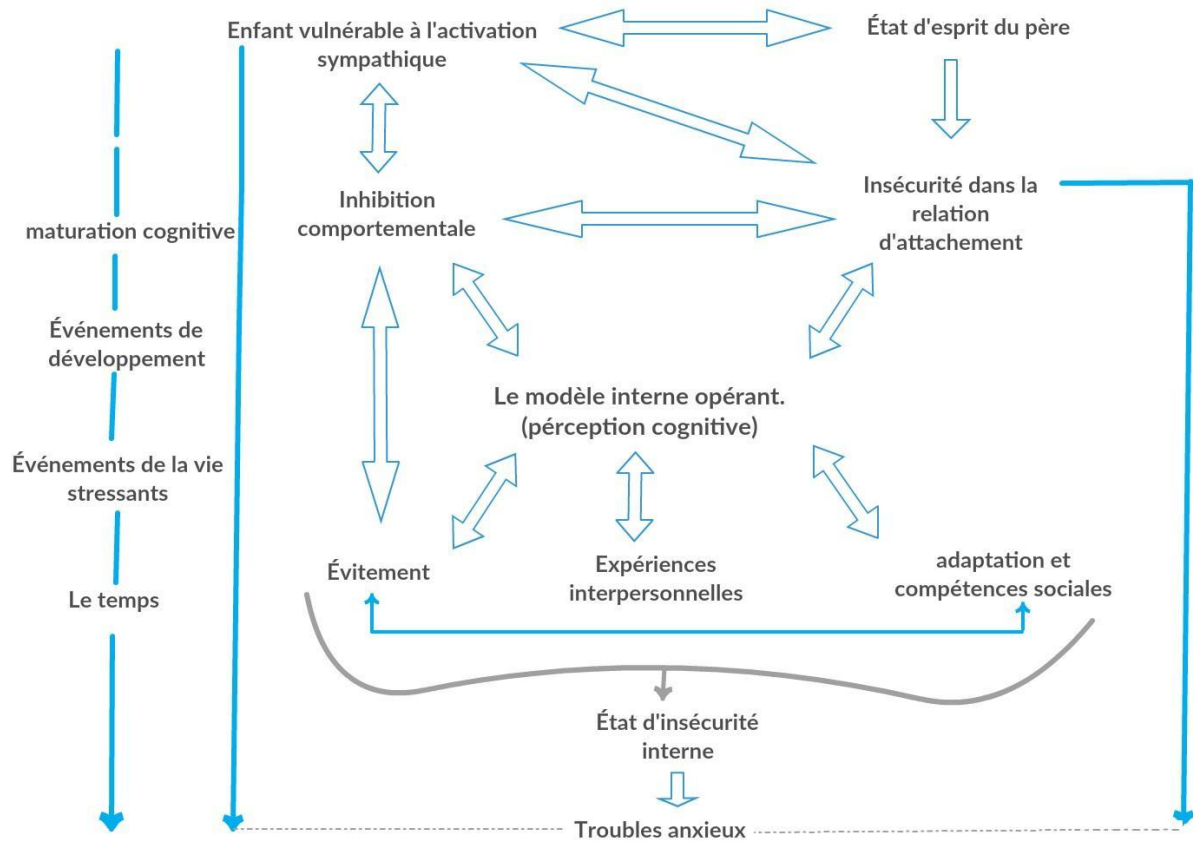


Figure 2 : Le modèle étiologique des troubles anxieux (Manassis et Bradley, 1996).

La figure 3 montre un autre modèle plus simple dans lequel l'interaction entre un tempérament caractérisé par une inhibition et une relation d'attachement peu sûre entre l'enfant et le fournisseur de soins pourrait donner lieu à des troubles anxieux (Manassis et Bradley, 1995). Ces auteurs considèrent différentes formes d'attachement insécurisant, et c'est ce qui déterminera le type de trouble d'anxiété qui sera déclenché en fonction du type d'interaction entre le tempérament inhibé et les différentes formes de cet attachement insécurisant.

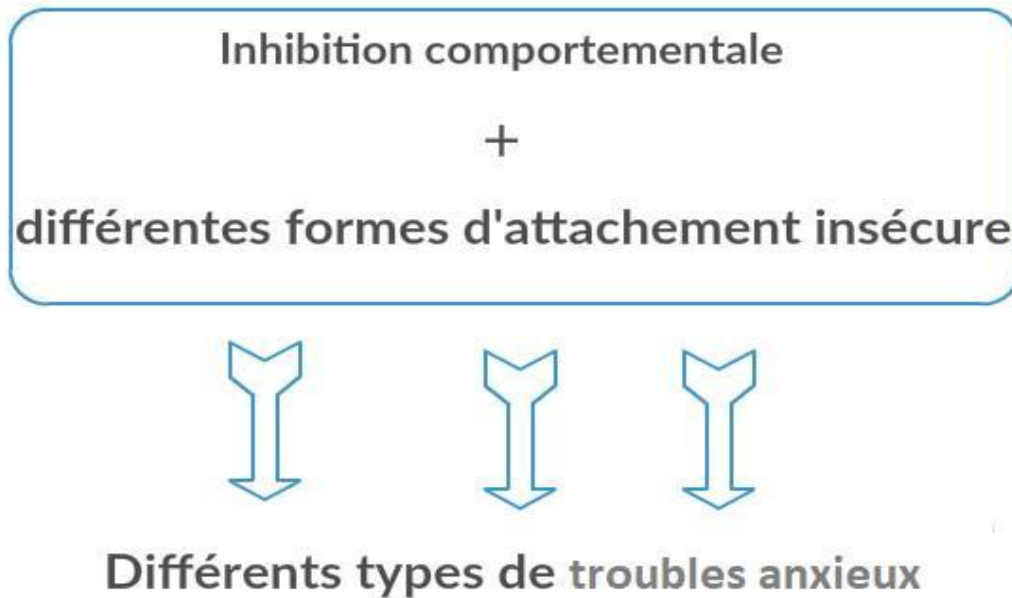


Figure 3 : Le modèle étiologique des troubles anxieux (Manasis et Bradley, 1997).

Dans la figure 4, Barlow (2002) explique l'apparition des troubles anxieux d'un point de vue interactionniste, où l'interaction réciproque entre certaines caractéristiques de la personne et son contexte est ce qui déclencherà les différents troubles anxieux, ainsi que tous les autres types de trouble (réponse). Cette réponse du sujet interagira encore et réciproquement avec ses propres caractéristiques et son contexte, perpétuant ainsi un cycle entre personne-contexte-réponse.

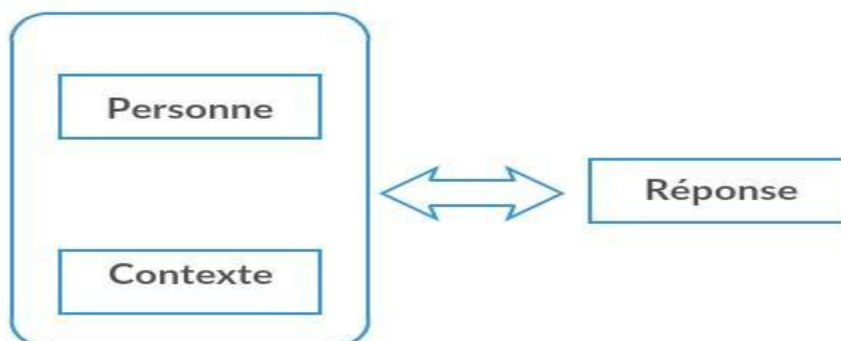


Figure 4 : Modèle étiologique de psychopathologie (Barlow, 2002)

Enfin, dans la figure 5, nous présentons une carte des interactions basée sur les travaux de certains auteurs, qui appartiennent à une école de pensée particulière qui associe des facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux à un paradigme pouvant représenter l'étiologie des troubles anxieux (Norton et Abbott, 2017, Higa-McMillan et Ebesutani, 2011, 2003, Kimbrel, 2008, McLeod et al. 2007, Rapee, et Spence, 2004, Stemberger et al. 1995). Ce modèle vise à expliquer les facteurs de risque et leurs interactions possibles pouvant être impliquées dans l'apparition de troubles anxieux.

Si nous nous situons dans le tempérament de l'enfant, cela pourrait refléter une manifestation précoce et initiale d'une prédisposition familiale innée. Le tempérament, même s'il reste plus ou moins stable tout au long de la vie, peut être sujet à des changements dus à des variables environnementales telles que l'éducation. Ce tempérament contribue à la formation de liens sociaux ainsi qu'à la relation qui s'établit entre l'enfant et la personne significative pour lui (relation d'attachement), ce qui est d'une grande importance pour le bon développement de l'enfant. Si cette relation d'attachement est affectée négativement, elle peut entraîner des retards d'évolution, des problèmes de comportement précoces, etc., des aspects qui interagiront avec la famille, perpétuant ainsi un cycle vicieux entre l'enfant et son contexte. Ces modèles, tentent d'expliquer la manière dont les différents facteurs de risque pourraient interagir pour provoquer des troubles anxieux.

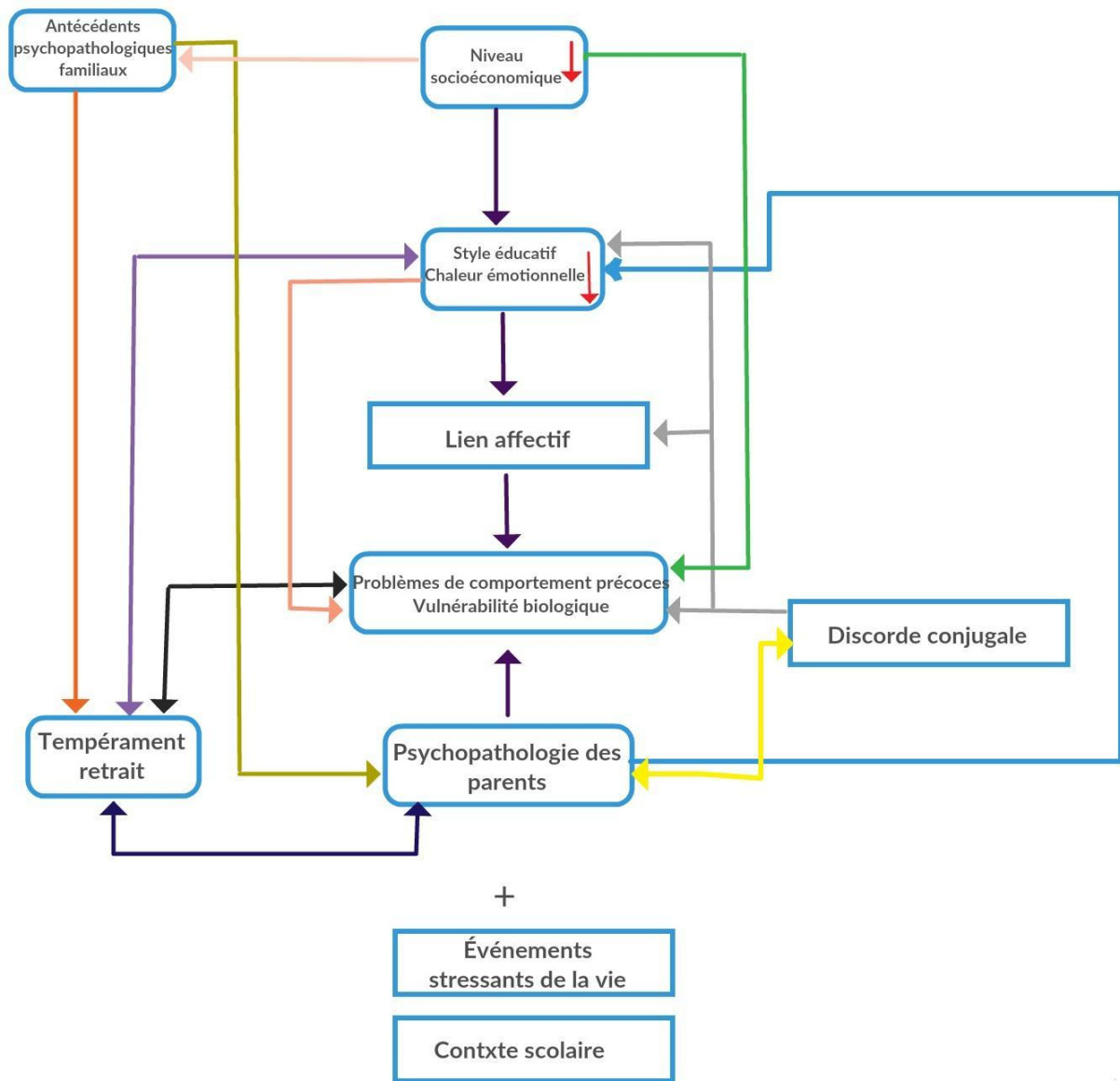


Figure 5 : Interactions entre les facteurs de risque d'anxiété (Norton et Abbott, 2017, Higa-McMillan et Ebesutani, 2011, 2003, Kimbrel, 2008, McLeod et al. 2007, Rapee, et Spence, 2004, Stemberger et al. 1995)

4. Quelques solutions pour lutter contre cette anxiété

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'anxiété scolaire a un impact sur différents facteurs, notamment sur les performances des élèves. Ainsi, en proposant des interventions ciblées au contexte scolaire pour diminuer cette anxiété, les performances des jeunes pourraient s'améliorer. La littérature existante rapporte plusieurs pistes d'intervention dont la finalité est de réduire l'anxiété en milieu scolaire.

4.1. Améliorer le bien-être des élèves à l'école

Selon Bieg, Goetz, Hall, Lüdtke et Pekrun (2013), les professionnels de l'éducation devraient davantage améliorer le bien-être des élèves dans les cours. De manière générale, les enseignants devraient davantage accorder une importance au bien-être affectif et cognitif des élèves au sein de leur classe en guise de prévention.

4.2. Axer les commentaires sur les aspects positifs et moins sur les aspects négatifs

Comme les enseignants peuvent influencer le niveau d'anxiété de leurs élèves, Taylor et Fraser (2013) insistent sur l'importance des renforcements positifs. Covington (1992, cité par Martin, 2004) propose également d'encourager les élèves à progresser, et de les féliciter lors d'efforts accrus. Cette stratégie permettrait aux élèves d'avoir plus confiance en eux, ce qui diminuerait leurs craintes face à l'école. Par conséquent, il serait pertinent de réduire cette anxiété en favorisant des mesures directes, par exemple, en encourageant les élèves ou en les mettant davantage en confiance. L'objectif de ces commentaires est de les rassurer, de les motiver à poursuivre leurs efforts pour montrer que leurs enseignants croient en eux et en leurs capacités.

Actuellement, les enseignants axent généralement leurs commentaires sur les aspects à améliorer, plus particulièrement sur les erreurs commises par l'élève. Ainsi, Erturan et Jansen (2015) suggèrent que les enseignants pourraient augmenter la confiance en soi des élèves en leur donnant davantage de rétroactions positives - positive feedbacks. Selon ces auteurs, les professeurs pourraient également proposer des exercices de niveaux différents afin que les élèves aient plus de réussites que d'échecs. Ils pourraient éventuellement proposer une approche plus modulaire, afin que les élèves progressent à leur rythme sans pression externe et sans crainte de l'échec.

4.3. Favoriser la coopération entre les élèves plutôt que la compétition

Martin (2004) constate que les élèves qui sont anxieux à l'école, craignent davantage d'être confrontés à l'échec. Il suggère de réduire cette crainte de l'échec en travaillant sur la réduction de la compétition entre élèves et en favorisant la coopération. Les élèves perçoivent moins d'anxiété dans un climat plus sécurisant, que dans un climat compétitif. Selon lui cette atmosphère de travail est également plus propice aux apprentissages.

Le modèle d'apprentissage coopératif en tant que pratique pédagogique qui favorise à la fois la socialisation, et l'apprentissage sont largement utilisés dans les pays scandinaves et attestent des avantages que les élèves retirent lorsqu'ils coopèrent avec d'autres. Travailler ensemble pour atteindre un objectif commun produit des résultats plus élevés et une plus grande productivité que de travailler seul. Ce modèle suggère que les écoles qui souhaitent maximiser la motivation et les réalisations de leurs élèves devraient structurer une interdépendance positive entre les membres tout en minimisant l'indépendance négative ou nulle.

Dans les écoles, la possibilité pour les élèves de travailler dans des situations où ils font l'expérience d'une interdépendance positive semblerait être un meilleur choix que des situations fondées sur une indépendance négative ou nulle (Reverdy, 2016). Il s'agit notamment d'établir des liens positifs entre les membres d'un groupe, de faciliter les interactions, de favoriser la responsabilisation individuelle, d'enseigner les compétences sociales appropriées et d'encourager les groupes à réfléchir sur les processus impliqués dans la gestion de la tâche et dans l'interaction avec leurs pairs.

Ancrés dans des groupes, les élèves sont plus enclins à : se sentir motivés à travailler ensemble pour atteindre leurs propres objectifs ainsi que ceux du groupe, assumer la responsabilité personnelle de leurs contributions au groupe et de leurs comportements à l'égard des membres du groupe, respecter les contributions des autres: s'engager à résoudre les différends en trouvant des compromis et travailler de manière constructive à la gestion de la tâche et au maintien de relations de travail efficaces (Baudrit, 2005).

4.4. Favoriser l'évaluation formative plutôt que la normative

L'évaluation formative, est un ensemble de procédures d'évaluation formelles et informelles conduites par les enseignants afin d'améliorer l'expérience d'enseignement et d'apprentissage et rehausser les résultats des élèves. Issaieva et Crahay (2010, p. 34) précisent que « lorsque l'évaluation scolaire met l'accent sur le rendement et compare les élèves en fonction de leurs résultats, ceux-ci se focalisent prioritairement sur les performances, ce qui, en cas de difficulté, peut provoquer anxiété ». Ces auteurs (Issaieva, & Crahay, 2010) explicitent qu'il est essentiel de favoriser l'évaluation formative, qui met l'accent sur l'état de connaissances des élèves. Ainsi, face à des difficultés, ce type d'évaluation permet à ces derniers de rebondir et de progresser.

Par conséquent, ces élèves auront tendance à moins redouter l'erreur et seront moins anxieux face aux évaluations.

4.5. Modifier le statut de l'erreur perçue comme un échec, en un tremplin vers un apprentissage

Plusieurs auteurs (Johnson, & Johnson, 1989, Qin, & al., 1995, cités par Martin, 2004) précisent qu'il est essentiel que l'erreur soit un tremplin, permettant d'apprendre plutôt que d'être perçue comme un échec. Cette vision différente de l'erreur pourrait diminuer la crainte de l'échec et ainsi réduire le niveau d'anxiété des élèves. Par conséquent, il est essentiel de donner confiance aux jeunes afin qu'ils osent progresser par tâtonnement, sans peur de l'échec.

4.6. Modifier les conditions d'évaluation afin que celle-ci ne soit plus perçues comme un évènement anxiogène par les élèves

Comme précisé précédemment, les conditions des évaluations créent une certaine forme d'anxiété chez les élèves. Ainsi, il serait pertinent de modifier ces conditions, notamment en laissant le temps nécessaire aux jeunes pour effectuer leur évaluation ou encore en mettant moins l'accent sur les erreurs des élèves, mais plutôt sur leurs réussites.

4.7. Renforcer les attitudes positives pour diminuer le niveau d'anxiété de tous les élèves

Etsey et Snetzler (1998) préconisent de renforcer les attitudes positives des enfants. Ainsi, ces élèves vont davantage s'intéresser à l'école et probablement obtenir de meilleures performances. En valorisant par exemple les initiatives des enfants et en encourageant l'effort, la créativité, la coopération et la ténacité.

4.8. Envisager des techniques de gestion de l'anxiété

Comme le suggère Rohart (2007, cité par Esparbès-Pistre, Bergonnier-Pupuy, & Cazenave-Tapie, 2015), il serait pertinent d'informer les enseignants durant leur formation initiale des conséquences de l'anxiété scolaire et de leur proposer un enseignement basé sur diverses techniques de gestion de leur propre anxiété afin que ces futurs enseignants puissent fournir des activités préventives ou régulatrices à leurs élèves.

Par conséquent, il serait pertinent de réduire cette anxiété en favorisant des mesures indirectes en proposant aux enseignants une réflexion sur des dispositifs pédagogiques susceptibles de diminuer ce niveau d'anxiété. Par exemple, plusieurs auteurs (Black, & Fernando, 2013, Santangelo White, 2012, Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010, cités par Gosselin, & Turgeon, 2015) proposent une technique de pleine conscience qui a pour objectif d'améliorer la capacité attentionnelle des élèves en leur proposant des stratégies d'autorégulation.

D'autres auteurs suggèrent des activités concrètes de technique de pleine conscience, notamment Semple, Reid et Miller (2005, cités par Gosselin, & Turgeon, 2015) qui conseillent des séances de rééducation respiratoire (accentuation de la respiration). Gosselin et Turgeon (2015) démontrent aussi l'effet bénéfique de l'entraînement à la relaxation. Ce type d'activité procure une stabilité intérieure et un contrôle des émotions, ce qui diminue le niveau d'anxiété. Il y a aussi une proposition intermédiaire développée par Kabat-Zinn (1990, cité par Gosselin, et Turgeon, 2015), qui propose de combiner ces techniques de pleine conscience avec des exercices de méditation telles que la pratique du yoga.

Ces différentes techniques ont toutes un objectif préventif afin que l'élève puisse, face à une situation perçue comme anxiogène, contrôler son niveau d'anxiété. Concrètement, il serait pertinent que l'enseignant accompagné d'un animateur (professionnel) propose des exercices de relaxation notamment la rééducation respiratoire ou encore la perception de pensées positives. Grâce à ces exercices, plusieurs auteurs (Santangelo, & White, 2012, cités par Gosselin, & Turgeon, 2015) ont constaté une diminution des symptômes liés à l'anxiété. McLaughlin (2010, cité par Gosselin, & Turgeon, 2015) a également mis en évidence une meilleure gestion de cette anxiété lors de l'utilisation de cette animation dans le cadre scolaire, tout en améliorant le bien-être de l'élève à l'école.

De manière générale, il est important de proposer cette activité à tous les jeunes afin de ne pas stigmatiser les enfants anxieux, avec pour objectif de les aider à contrôler leur anxiété. Il ne s'agit pas, toutefois, d'œuvrer à éliminer l'anxiété scolaire. Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) a constaté qu'il existe un certain niveau d'anxiété pouvant être associé à une augmentation de la performance scolaire, à condition que les élèves puissent contrôler cette anxiété afin qu'elle soit bénéfique et non néfaste à leurs apprentissages scolaires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons vu que l'étude des facteurs des troubles anxieux est une tâche ardue et complexe. De nombreux facteurs de risque ont été détectés, mais ils sont en eux-mêmes incapables d'expliquer pleinement l'étiologie des troubles anxieux. De plus, le manque de cohérence entre les différents facteurs de risque trouvés parmi les différentes recherches suggère, encore une fois, qu'il est nécessaire de prendre en compte l'interaction de multiples facteurs de risque pour expliquer l'étiologie de ces troubles. Cependant, des divergences sont également observées dans les modèles, chacun d'eux ne pouvant à lui seul expliquer partiellement ou totalement la genèse des troubles anxieux.

Cela nous oblige à penser, non pas à des facteurs isolés exerçant des influences indépendantes sur chaque sujet, mais à de multiples facteurs en interaction continue, exerçant ainsi des effets différents sur des individus différents selon la nature du sujet. Cela suggère que, malgré la connaissance croissante des facteurs qui interviennent dans la gestation de ces troubles, leur étiologie reste à connaître.

Notre objectif était de fournir un examen récent des facteurs de risque et de vulnérabilité pouvant contribuer au développement de l'anxiété dans le contexte scolaire. Nous avons tenté de couvrir tous les aspects, que ce soit des facteurs de risque bien documentés, ainsi que ceux qui ont été relativement peu étudiés dans le passé, mais qui ont été impliqués dans l'étiologie de l'anxiété.

Aucun mécanisme unique ne semble expliquer à lui seul le développement de l'anxiété, rendant difficile la formation d'un cadre théorique pour comprendre cette maladie mentale. Cependant, compte tenu de la complexité des facteurs de risque censés jouer un rôle, nous avons essayé de construire un modèle qui associe des facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux pouvant représenter l'étiologie de ce trouble anxieux. Ce concept comporte une interaction entre une prédisposition à un trouble et des perturbations environnementales. Il décrit plusieurs domaines distincts de contribution au développement de l'anxiété : les facteurs génétiques, le tempérament, les aspects cognitifs, les interactions parent-enfant et les environnements défavorables.

Limites et perspectives futures

Bien qu'un examen complet de tous les aspects supposés être impliqués dans l'étiologie de l'anxiété serait utile. L'exploration de cette littérature dépasse le cadre de cette recherche qui s'intéresse au contexte scolaire. En effet ; des facteurs comme les expériences d'apprentissage social et les apprentissages précoces par exemple font partie de la perspective des facteurs de risque environnementaux potentiels, ces problèmes n'ont pas été abordés ici mais devront éventuellement faire l'objet d'une recherche plus poussée.

La continuité de ce travail serait de mettre en place des actions concrètes pour tenter de diminuer le niveau d'anxiété des élèves. Pour ce faire, il serait idéal de mesurer le niveau d'anxiété des élèves avant ces diverses actions sur la base d'un pré-test, puis de mesurer une seconde fois le niveau d'anxiété à l'aide d'un post-test. Une telle étude permettrait de déterminer si les actions concrètes proposées au sein de la revue de la littérature sont pertinentes pour diminuer le niveau d'anxiété des élèves en contexte scolaire.

Il est possible également de mener une étude longitudinale sur une même cohorte scolaire au cours de leurs études (de l'enseignement primaire à la fin de l'enseignement secondaire). Cette étude permettrait de mesurer l'évolution de l'anxiété au cours de la scolarité des élèves et de dégager des conclusions sur base de données empiriques plus pertinentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington (VA): American Psychiatric Publishing.

Anxiété. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/anxiété/4369>

Higa-McMillan, C., et Ebesutani, C. (2011). The etiology of social anxiety disorder in adolescents and young adults. In Alfano, C. & Beidel, D. (Eds.), *Social anxiety in adolescents and young adults: Translating developmental science into practice* (pp. 29–51). Washington, DC: American Psychological Association.

Barret, P. M., Dadds, M. R. et Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety. A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342.

Kimbrel, N. (2008). A model of the development and maintenance of generalized social phobia. *Clinical Psychology Review*, 28, 592–612.

Baloglu, M. & Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325-1335. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.009

Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecomte, trad., 2e éd.). Paris : De Boeck.

Baye, A., Blondin, C., Demonty, I., Lafontaine, D., & Matoul, A. (2013). La culture mathématique à 15 ans : Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 34, 2-26

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York, NY: Basic Books.

Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35, 50-55.

Berger, V. (2016). *L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent : un modèle intégratif d'évaluation et d'intégration d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues scolaires*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières

Bernstein, G.A., Hektner, J.M., Borchardt, C.M., & McMillan, M. (2001). Treatment of school refusal: one-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 2, 206-13.

Bieg, M., Goetz, T., Hall, C., Lüdtke, O., & Pekrun, R. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Association for psychological science*, 24, 2079-2087. doi:10.1177/0956797613486989

- Beaucage, B. (1997). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix. *Vies à vies*, 2, 1-2.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., Watson, M. S., & Koledin, S. (1990). Test anxiety, self-evaluative worry, and sleep disturbance in college students. *Anxiety Research*, 3(3), 193-204.
- Boivin, I., & Marchand, A. (1996). Le perfectionnisme et les troubles anxieux. *Revue québécoise de psychologie*, 17, 125-154.
- Bolduc, E., Hirshfield, D. R., Rosenbaum, J. F., Biederman, J., A., Faraone, S. V., Snidman, N., Kagan, J. (1992). Stable behavioral inhibition and its association with anxiety disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(1), 103-111.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety effects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 1860-1863. doi:10.1073/pnas.0910967107
- Bolen, L. M., Chia, R., Davis, N. B., & Hall, C. W. (1999). Gender and racial differences in mathematical performance. *The Journal of Social Psychology*, 139, 677-689. doi:10.1080/00224549909598248
- Boyd CP, Kostanski M, Gullone E. (2000). Prevalence of anxiety and depression in Australian adolescents: comparisons with worldwide data. *Journal of Genetic Psychology*, 161:479-92
- Borenstein, M., Hedges, L-V., Higgins, J., Rothstein, H-R. (2009). *Introduction to Meta-analysis*. Wiley. 452 pages
- Bowlby, J. (1979). *Attachement et perte*, Paris, PUF ; cité dans : Pillet V. (2007). *La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire*, Dialogue 1, n° 175, p. 7-14
- Brook, C. et Schmidt, L-A. (2008). Social anxiety disorder: A review of environmental risk factors. *Neuropsychiatr Dis Treat*. 2008 Feb; 4(1): 123-143.
- Butler, G. & Mathews, A. M. (1993). Cognitive processes in anxiety. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 5, 51-63. Calfas, K., & Taylor, W. (1994). Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-423
- Canceil, O., Cottraux, J., Falissard B., Flament, M., Miermont, J. (2004). *Psychothérapie: trois approches évaluées*. [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), 565 p.
- Caster JB, Inderbitzen HM, Hope D.(1999). Relationship between youth and parent perceptions of family environment and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*;13:237-51.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Oxford, England: Ronald.

Chouniard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., & Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 321-342. doi:10.7202/044480ar

Clark, D.M., Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. in: R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope et al, (Eds.) *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*. Guilford Press, New York:Guilford 69–93.

Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 107-126.doi :10.3406/rfp.2004.3125

Costello EJ, Mustillo S, Erkanli A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60:837-844

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Crider, B. A, Kavanaugh, D.R., Goethals, R.G., & Solomon, R.P. (1993). *Psychology* (4ème ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Dagenais, P. & Martin, V. & Renaud, J. (2013). *Les normes de production des revues systématiques : Guide méthodologique*. INESS

De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer: La compétence minimale et son évaluation* (pp. 19-47). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant : des images entre prescription et description. *Recherche et formation*, 20, 33-43.

Devine, A., Dowker, A., Fawcett, K., & Szus, D. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and brain functions*, 8-33. doi:10.1186/1744-9081-8-33

Dumont, M., LeClerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.

Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D., & Fagnant, A. (2012). L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans. *Revue française de pédagogie*, 181, 55-70.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141. doi:10.3406/rfp.1994.1250

Dutrévis, M., & Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 323-343. doi:10.4000/osp.4150

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions », *Cognition and Emotion* ; 6, 3-4: 169-200.
- Elliott, A., & Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Pupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons, *Éducation et Francophonie*, 2, 87-112. doi:10.7202/1034487ar
- Erturan, S., & Jansen, B. (2015). An investigation of boys' and girls' emotional experience of math, their math performance, and the relation between these variables. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 421-435. doi:10.1007/s10212-015-0248-7
- Etsey, Y. K., & Snetzler, S. (1998). A meta-analysis of gender differences in student attitudes towards mathematics. American Educational Research Association. Iowa City : The University of Iowa
- Everson, H.T., Tobias, S., Hartman, H. hT Gourgey, A. (1993). Test anxiety and the curriculum. The subject matters. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 1-It
- Fennema, E., & Lafortune, L. (2002). Situation des filles à l'égard des mathématiques : anxiété exprimée et stratégies utilisées. *Recherches féministes*, 15, 7-24. doi:10.7202/000768ar
- Foa, E. B., Kozak, M. J., 1986. Emotional processing of fear: Exposure to corrective information, *Psychological Bulletin*, 99, 20-35.
- Fugelsang, J. A., Maloney, E. A., Risko, E. F., & Waechter, S. (2012). Reducing the sex difference in math anxiety : The role of spatial processing ability. *Learning and Individual Differences*, 22, 380-384. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.001
- Fyer, A. J. (1993). Heritability of social anxiety: A brief review. *Journal of Clinical Psychiatry*, 54(Suppl. 12), 10-12.
- Ganley, C. M., Vasilyeva, M. (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 235-242. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.001
- Genoud, P., Ruiz, G., Gurtner, J.-L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents. Différences selon la filière et le genre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, 377-395
- Ginsbourg, G. S., Siqueeland, L., Massia-Warner, C., & Hedke, A. (2004). Anxiety disorders in children: Family matters. *Cognitive and Behavioral Practice*. 11, 28-45.
- Girard-Frésard, J. (2009). « Les peurs des enfants ». Paris : Odile Jacob

Girault, N. et Pélissolo, A. (2003). L'approche psychologique des troubles anxieux : information, soutien et psychothérapies. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. Volume 161, Issue 3, Pages 260-264

Gosselin, M.-J., & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience, *Education et Francophonie*, 2, 50-65. doi:10.7202/1034485ar

Gosselin, P., Laberge, B., 2003. Les facteurs étiologiques du Trouble d'anxiété généralisée : état actuel des connaissances, *L'Encéphale*, 29, 351-361.

Goupil, G. (1981). *Hans Selye : la sagesse du stress*. Québec : Nouvelle Optique

Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26, 91–108.

Groulier, M. (2016). Évolution des symptômes anxieux lors des épisodes thymiques et de leur traitement. *Médecine humaine et pathologie*.

Hackford, D., & Spielberger, C.D. (1989). *Anxiety in sports: An international perspective*. New York, New York: Hemisphere Publishing Corporation.

Hanton, S., Thomas, O. et Maynard, I. (2004). Competitive anxiety responses in the week leading up to competition: the role of intensity, direction and frequency dimensions. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 169-181.

Hellemans, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/1

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1, 33-46

Hirshfield-Becker D., Henin A, Faraone SV, Davis S, Harrington K, Rosenbaum JF. (2007). Behavioral inhibition in preschool children at risk is a specific predictor of middle childhood social anxiety: a five-year follow-up. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*: June Volume 28 - Issue 3 - p 225-233

Hope, D. A., Heimberg, R. G., & Klein, J. F. (1990). Social anxiety and the recall of interpersonal information. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 4, 185–195.

Houzel, D. (2003). Influence des facteurs familiaux sur la santé mentale des enfants et des adolescents. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 46(2), 395-434. doi:10.3917/psy.462.0395.

Institut canadien d'information sur la santé (2017). *La santé mentale des enfants et des jeunes au Canada*. Ottawa, ON : ICIS.

Issaieva, E., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33, 31-61. doi:10.7202/1024925ar

Janssens, K., Oldehinkel, A., Rosmalen, J. (2009). Parental overprotection predicts the development of functional somatic symptoms in young adolescents. *J.Pediatr. Jun*;154(6):918-23.e1.

Jean-Baptiste, M. (2012). Parentés cognitives entre la dépression et le trouble de la personnalité dépendante. Thèse de doctorat, Université du droit et de la santé, Lille 2

Kapsambelis, V. (2009). Introduction. Dans : Vassilis Kapsambelis éd., *L'angoisse*(pp. 3-13). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Laroche, P. (2015). La méta-analyse. Méthodes et applications en sciences sociales. De boeck, 1^{ère} édition. Méthodes & Recherches.

Lassarre, D. et Giron, C. et Paty, B. (2003). « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/4

Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., Pons, F. et Ottavia, A. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M.L., & Grenon, V. (2002). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales, *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*., 4(2), p. 5

Laure, P., & Binsinger, C. (2009). L'activité physique et sportive régulière : un déterminant des résultats scolaires au collège. *Science & Sport*, 24, 31-35. doi:10.1016/j.scispo.2008.05.00

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer. Cité dans : Martineau, Y. (2016). Militaires canadiens de retour de mission : une analyse qualitative secondaire de l'adaptation au stress opérationnel. Université de Sherbrooke.

Lebeau, M. (1992). Les stratégies d'évitement dans un contexte de déterminisme réciproque. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Sherbrooke.

Maison, P. (2010). La méta-analyse sur données résumées. *Recherche en soins infirmiers*, 101,(2), 18-24. doi:10.3917/rsi.101.0018.

Ma, X., & Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27, 165-179. doi:10.1016/j.adolescence.2003.11.003

Manassis, K., & Bradley, S. J. (1994). The development of childhood anxiety disorders: Toward an integrated model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 345-366.

Manassis, K. et Bradley, S. (1996). The development of childhood anxiety disorders: toward an integrated model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 345-366.

Manassis, K., Bradley, S., Goldberg, S., Hood, J. et Swinson, R. (1997). Behavioral inhibition, attachment and anxiety in children of mothers with anxiety disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40, 87-92

Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-E., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2, 57-67. doi:10.7202/1017529ar

Martinez, M., Inglés, C., Trianes, M., & Garcia, J. (2011). Profiles of School Anxiety : Differences in Social Climate and Peer Violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1023-1042.

McLeod, B., Wood, J., & Weisz, J. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155–172.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.

Mellalieu, S. et Hanton, S.D. (2009). A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research. Hauppauge, NY: Nova Science.

Martin, J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.

Masy, J. (2015). Recherches en éducation. Diversité des recherches actuelles en sciences de l'éducation : contribution doctorale. Hors-Série N°7 - Mars 2015

Michele A. Mick, m.a., and Michael J. Telch, ph.d. (1998). Social Anxiety and History of Behavioral Inhibition in Young Adults. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol. 12, No. 1, pp. 1–20

Montagner, H. (2002). *L'enfant : la vraie question de l'école*. Paris, France : Odile Jacob

Moore PS, Whaley SE, Sigman M. (2004). Interactions between mothers and children: impacts of maternal and child anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*;113:471–6.

Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1969). Effects of Anxiety on Timed and Untimed Intelligence Tests: Another Look. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 240-244.

Neal JA, Edelman RJ. (2003). The etiology of social phobia: toward a developmental profile. *Clinical Psychology Review*;23:761–86.

Newstead, K. (1998). Aspects of children's mathematics anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36, 53-71. doi:10.1023/A:1003177809664

Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Education et sociétés*, 18(2), 73-91. doi:10.3917/es.018.0073.

Norton, A., et Abbott, M. (2017). The Role of Environmental Factors in the Aetiology of Social Anxiety Disorder: A Review of the Theoretical and Empirical Literature. *Behaviour Change*, 34(2), 76-97. doi:10.1017/bec.2017.7

OCDE. (2013). Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières. PISA, Éditions OCDE, Paris. doi:10.1787/9789264190559-fr

OCDE. (2015). L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance, PISA, Éditions OCDE, Paris. doi:10.1787/9789264230644-fr

OCDE. (2004). Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003. PISA, Éditions OCDE, Paris. doi:10.1787/9789264007260-fr

Ohman, A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. Dans Lewis, M., & Haviland, J.-M. (Eds.), *Handbook of emotions*, 573-593. New York: The Guilford Press.

Organisation mondiale de la Santé (OMS) (2004). *Prevention of mental disorders – Effective interventions and policy options*. Genève, Suisse : Publications de l'Organisation mondiale de la Santé.

Organisation mondiale de la Santé (OMS) (2009). *Global Health Risks – Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Genève, Suisse : Publications de l'Organisation mondiale de la Santé.

Palazzolo, J., & Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-psychologiques*, 171, 382-388. doi:10.1016/j.amp.2011.09.018

Paquet, Y. (2006). Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété. *Laboratoire de Psychologie Appliquée, Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 16, 3, 97-102

Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1209-1219.

Petticrew M, Roberts H. (2005). *Systematic reviews in social sciences: a practical guide*. Wiley Blackwell.

Piolat, A., & Bannour, R. (2010). Effets de l'expression écrite d'un événement positif et négatif sur le niveau d'anxiété d'étudiants de différentes disciplines. *Psychologie Française*, 55, 1-23.

Pietromonaco, P.R., & Barrett, L.F. (2000). The Internal Working Models Concept : What Do We Really Know About the Self in Relation to Others ? *Review of General Psychology* 4(2):155-175

Lebel, H. (2012). Locus de contrôle. *Psychométrie*

Rapee, R., & Spence, S. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24, 737–767.

Rapee RM, Melville LF. (1997). Recall of family factors in social phobia and panic disorder: Comparison of mother and offspring reports. *Depression and Anxiety*;5:7–11

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

Rickman, M. D., & Davidson, R. J. (1994). Personality and behavior in parents of temperamentally inhibited and uninhibited children. *Developmental Psychology*, 30, 346–354.

Rogers, R. (2002). La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes : Présenté par François Jacquet-Francillon. – Lille : Mélanges de la Maison Saint-Exupéry, n° spécial, 2000. – 288 p.. *Histoire de l'éducation*, 93, (1), 32-32.

Rossier, J., Riogozzi, C., Berthoud, S. (2002). Validation de la version française de l'échelle de contrôle de Levenson (IPC), influence de variables démographiques et de la personnalité. *Annales Médico-Psychologiques*; 160 : 138-148.

Servant, D. (2005). L'enfant et l'adolescent anxieux. Les aider à s'épanouir. Paris : Odile Jacob

Siaud-Facchin, J. (2006). Aider l'enfant en difficulté scolaire. Paris, France: Odile Jacob

Spielberger, C-D. (1966). Theory and research on anxiety, in C.D. Spielberger (Ed.): *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press. Cité dans : Hurteau, E. (1993). Relation entre le trait d'anxiété compétitive, l'état anxieux précompétitif et la performance. Université du Québec à Trois-Rivières

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R.L. (1972). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. . Cité dans : Hurteau, E. (1993). Relation entre le trait d'anxiété compétitive, l'état anxieux précompétitif et la performance. Université du Québec à Trois-Rivières

St-Amand, A., Saint-Jacques, M-C. (2013). Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, Université Laval

Stassart, C., & Etienne, A.-M. (2010). Les facteurs explicatifs de la sensibilité à l'anxiété chez l'enfant. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 15, 1-12.

Stemberger, R.T., Turner, S.M., Beidel, D.C., et Calhoun, K.S. (1995). Social phobia: An analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 526–531.

Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., & Weissman, M. M. (1992).

Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282–288

Schwarzer, R. (1986). « Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction». Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Stark KD, Humphrey LL, Crook K. (1990). Perceived family environments of depressed and anxious children: child's and maternal figure's perspectives. *Journal of Abnormal Child Psychology*;18:527–47.

Szetela, W. (1973). The effects of test anxiety and success/failure on mathematics performance in grade eight. *Journal for Research in Mathematics Education*, 3, 152-160. doi:10.2307/748509

Taylor, B. A., & Fraser, B. J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16, 297-313.

Taylor CT, Alden LE. (2006). The parental overprotection and interpersonal behavior in generalized social phobia. *Clinical Review*;36.

Tramonte, L., & Willms, D. (2010). La prévalence de l'anxiété chez les élèves des écoles intermédiaires et secondaires au Canada. *Revue canadienne de santé publique*, 101, 20-23.

Thompson J.-G., Griebstein, M.G. & Kuhlenschmidt, S.L. (1980). Effects of EMG biofeedback and relaxation training in the prevention of academic underachievement. *Journal of Consulting Psychology*, 27, 97-106.

Turner, S. M., Beidel, D. C., & Wolff, P. L. (1996). Is behavioral inhibition related to the anxiety disorders? *Clinical Psychology Review*, 16, 157–172.

Vaillancourt, M.-È., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire [Illusion of incompetence, dysfunctional attitudes and cognitive distortions of primary education pupils]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 151-160.

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (2), 375 – 398.

Wadey, R. y Hanton, S. (2008). Basic psychological skills usage and competitive anxiety responses: perceived underlying mechanisms. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 363-373

Wells, A. & Clark, D. M. (1998). Social phobia: A cognitive approach. In G. C. L. Davey (Ed.), *Phobias: A handbook of description, treatment and theory* (pp. 3–26). Chichester, Sussex: Wiley

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.

Wigfield, A., Eccles, J., & Rodriguez, D. (1998). The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1167288?seq=1#page_scan_tab_contents

Wine, JD. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (éd.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (p. 349-385). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Xin, M. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety towards mathematics and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 30, 520-540. doi:10.2307/749772.

Zaugg, V., Savoldelli, V., Sabatier, B. & Durieux, P. (2014). Améliorer les pratiques et l'organisation des soins : méthodologie des revues systématiques. *Santé Publique*, vol. 26,(5), 655-667. doi:10.3917/spub.145.0655.

Zein, R. (2014). « Contribution à l'identification des déterminants psychologiques et sociaux des risques de décrochage scolaire chez des collégiens de 5ème au Liban ». *Psychologie*. Conservatoire national des arts et métiers – CNAM.