

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE)

PAR
CAROLINE LECHASSEUR

ÉTUDE DE CAS D'UN ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE
DANS LE CADRE D'UNE INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE
METTANT EN ŒUVRE LE PROGRAMME
FUNAMBULE, POUR UNE GESTION ÉQUILIBRÉE DU STRESS

AVRIL 2015

À Rosalie et Justin, mes trésors et les fruits de mon amour.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma plus vive gratitude à l'égard de ma directrice et de ma codirectrice pour leur contribution et leur soutien. Elles se sont révélées inestimables, tant sur le plan technique qu'intellectuel : Merci à Andrée-Claire Brochu de m'avoir donné le goût de me lancer dans l'aventure de la maîtrise et de m'avoir inspiré le sujet de cet essai. Merci pour votre patience, votre jugement et votre perfectionnisme. Merci infini à Nadia Rousseau pour sa rigueur, sa disponibilité, son attitude positive et son grand professionnalisme.

Merci à Karen Tétreault qui m'a guidée dans l'analyse qualitative et qui m'a consacré de son temps. Nos discussions ont permis d'orienter mes réflexions.

Merci à Michelle Dumont pour la conception du Programme Funambule. Merci de m'avoir accordé de son temps en début du processus.

Merci à ma mère Brigitte, mon amie Jeanne et à Odette Larouche pour la révision de cet essai.

Merci à mon mari Steve qui m'a épaulée de multiples façons tout au long du processus de la recherche.

Finalement, merci à ma tante Nicole et à mes beaux-parents Paul et Lili qui, par leur générosité, m'ont permis de travailler sur cet essai tandis que nos bébés demandaient leurs petits soins.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	iv
Liste des tableaux	vii
Résumé	viii
Introduction : Les problèmes de stress nuisent à l'apprentissage	1
Chapitre I : La problématique	2
Le stress, l'estime de soi, les difficultés scolaires et l'orthopédagogie	
1.1 Le stress chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage	2
1.2 Les difficultés scolaires, l'estime de soi et les manifestations du stress	3
1.3 L'orthopédagogue et le stress des élèves	5
Chapitre II : Le cadre conceptuel	6
Les difficultés d'apprentissage, l'estime de soi, le stress transactionnel et un programme d'intervention en gestion du stress (<i>Funambule</i>)	
2.1 L'élève ayant des difficultés d'apprentissage	6
2.2 L'estime de soi	7
2.3 Le stress transactionnel	8
2.4 La présentation du programme <i>Funambule</i> : pour une gestion équilibrée du stress (Dumont et al. 2012)	10
2.5 L'objectif de recherche	11
Chapitre III : La méthodologie	12
La mise en œuvre de l'expérimentation du programme <i>Funambule</i> lors de séances orthopédagogiques auprès d'un élève ayant des difficultés	
3.1 Le devis méthodologique de l'étude de cas	12
3.2 Les modalités de recrutement	12
3.3 La description du participant	13
3.4 Le déroulement de l'intervention : activités de <i>Funambule</i> réalisées et adaptées au contexte orthopédagogique particulier	14
3.5 La collecte des données de recherche	26
3.5.1 Le journal de bord de la chercheuse	27
3.5.2 Les bilans introspectifs hebdomadaires.....	27
3.5.3 Les entrevues.....	28
3.5.4 L'enregistrement des séances orthopédagogiques	28
3.6 Le traitement et l'analyse des données de recherche	28

Chapitre IV : La présentation et la discussion des résultats	30
4.1 Question 1 : Au cours d'interventions orthopédagogiques qui utilisent le programme <i>Funambule</i>, quelles situations de stress sont décrites par l'élève ciblé à cause de ses difficultés d'apprentissage et du stress scolaire qu'il éprouve?	31
4.1.1 Le stress négatif.....	32
4.1.2 Le stress positif.....	41
4.2 Question 2 : Quelles stratégies adaptatives de gestion de stress (coping) sont utilisées par l'élève dans d'autres contextes que celui de l'expérimentation (vie de classe et vie quotidienne)?	43
4.2.1 Les stratégies adaptatives relatives aux pensées	44
4.2.2 Les stratégies adaptatives relatives au corps	45
4.2.3 La stratégie adaptative d'argumentation	46
4.2.4 La difficulté d'utilisation de stratégies adaptatives au stress	47
4.3 Question 3 : Quelles stratégies orthopédagogiques ont été mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion de stress de l'élève?	48
Chapitre V : La conclusion	55
5.1 Les limites de l'étude	56
5.2 Les effets de l'intervention orthopédagogique sur la progression de l'élève	58
5.3 Des recommandations orthopédagogiques	59
5.4 Les retombées de l'expérimentation du programme <i>Funambule</i> dans la pratique orthopédagogique	61
Références	64
Annexes	67
Annexe 1 – Consentement de l'élève	67
Annexe 2 – Consentement des parents	68
Annexe 3 – Information à l'enseignante	74
Annexe 4 – Formulaire de consentement de la direction	79
Annexe 5 – Protocoles d'entrevue de l'élève	81
Annexe 6 – Protocoles d'entrevue de l'enseignante	83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Expérimentation du programme <i>Funambule</i> : activités réalisées à chaque séance et adaptées au contexte orthopédagogique	17
Tableau 2 :	Outils de collecte de données pour chacune des questions de recherche.....	26
Tableau 3 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon les grands thèmes relatifs aux questions 1 et 2	31
Tableau 4 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon le thème «situation de stress».....	31
Tableau 5 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif à l'école	32
Tableau 6 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux relations sociales	37
Tableau 7 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux performances musicales et sportives.....	40
Tableau 8 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la catégorie du stress positif	42
Tableau 9 :	Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon le thème des stratégies adaptatives (coping) et de leurs difficultés d'utilisation	44

RÉSUMÉ

Étude de cas d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage dans le cadre d'une intervention orthopédagogique mettant en œuvre le programme *Funambule, pour une gestion équilibrée du stress*

L'orthopédagogue peut aider un élève à gérer son stress, à optimiser son potentiel.

Le stress chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage est une problématique bien présente dans les écoles. En effet, ces élèves sont souvent aux prises avec une faible estime de soi qui influence leurs stratégies de gestion du stress et qui altère leur raisonnement cognitif. Chacun de ces facteurs agit réciproquement sur les autres. Cette interrelation produit un effet boule de neige dans le cas d'un élève en difficulté d'apprentissage. L'orthopédagogue est un spécialiste des difficultés et des troubles d'apprentissage. À ce titre, il doit considérer cette interrelation et chercher des moyens pour aider les élèves à optimiser leur potentiel malgré le stress. L'objectif de cet essai est de faire l'étude qualitative d'une intervention orthopédagogique qui met en œuvre un programme de gestion du stress auprès d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage : le programme *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Les trois questions de recherche retenues explorent différentes facettes de la problématique : les situations de stress décrites par l'élève pendant l'intervention; les stratégies de gestion de stress utilisées par l'élève dans sa vie de classe et dans sa vie quotidienne; les interventions orthopédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion du stress par l'élève.

INTRODUCTION

LES PROBLÈMES DE STRESS NUISENT À L'APPRENTISSAGE

En tant qu'orthopédagogue, j'ai pu observer dans ma pratique privée que certains élèves éprouvaient non seulement des difficultés en lien avec les matières scolaires telles que le français et les mathématiques, mais également des problèmes reliés au stress et à l'estime de soi. Puis, dans le cadre d'un cours à la maîtrise en orthopédagogie, il a été question de la métaphore du cerveau triune de Maclean (1990) qui soutient que le cerveau est constitué de trois structures dont le fonctionnement est interrelié : le cerveau reptilien, le cerveau limbique (émotionnel) et le néocortex (rationnel). Cette métaphore a ensuite été confirmée par des études en imagerie médicale (Goleman, 1997; Servan-Schreiber, 2003). Sous stress, le néocortex est inhibé par les deux autres structures et ne peut donc permettre à l'individu stressé de se livrer à des raisonnements logiques et efficaces, nécessaires à l'apprentissage. Cette théorie a grandement stimulé ma réflexion professionnelle en rapport à ma pratique orthopédagogique auprès de deux élèves qui m'étaient référés pour des difficultés d'apprentissage. Les parents décrivaient leurs enfants comme étant très stressés lors d'examens. Ils me disaient que ces derniers connaissaient leur matière, qu'ils travaillaient fort, mais que lorsqu'ils étaient confrontés à une évaluation, ils oubliaient tout ce qu'ils savaient. C'est ainsi qu'est née l'idée de trouver des moyens pour aider les élèves à gérer leur stress afin de les rendre disponibles aux apprentissages et aux raisonnements optimaux.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

LE STRESS, L'ESTIME DE SOI, LES DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET L'ORTHOPÉDAGOGIE

Dans cette partie de l'essai, il sera question du stress et de l'estime de soi chez les jeunes en difficulté, puis des difficultés scolaires et des manifestations du stress et enfin, du rôle de l'orthopédagogue en lien avec la gestion du stress.

1.1 Le stress chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage

Le stress est un problème qui est souvent attribué aux adultes. Cela dit, il exerce également une grande influence chez les enfants et les adolescents. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que certains problèmes de santé et certaines difficultés de rendement scolaires sont influencés par un stress qui dépasse les capacités d'adaptation des jeunes (Casey, 2002; De Noon, 2002; Dombrowski, 1999; Guimond-Plourde, 1994; Plancherel, 1998; Sharrer et Ryan-Wenger, 1991; Skinner et Wellborn, 1997; Viau, 1995, cités par Guimond-Plourde, 2005). Hannaford (1997) affirme que le stress est un phénomène préoccupant chez les jeunes, tout particulièrement chez ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage : « L'école elle-même est une importante source de stress, plus encore pour les élèves dont les performances scolaires sont médiocres » (p. 241).

Les élèves peuvent donc être en échec en raison de leurs difficultés affectives et du stress élevé qui peut en découler. En effet, selon Dumont et al. (2012), « la peur des examens est positivement associée au stress, à des troubles intériorisés, au sentiment de solitude, alors qu'elle est négativement reliée à la performance scolaire, à la bonne estime de soi et au sentiment d'autoefficacité » (p. 316). Dumont, Leclerc, Massé, Potvin, Mckinnon et Grégoire (2008, cités dans Dumont et al. 2012) ont notamment observé des notes inférieures en mathématique chez les élèves de 4^e secondaire présentant un taux d'anxiété

plus grand. À l'inverse, ils ont observé une augmentation de l'estime de soi, de l'optimisme, de la capacité à résoudre des problèmes et une diminution du stress psychologique chez les élèves qui avaient diminué leur taux d'anxiété entre la 4^e et la 5^e secondaire (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Cela démontre bien l'influence qu'exerce l'anxiété sur le rendement scolaire des élèves.

1.2 Les difficultés scolaires, l'estime de soi et les manifestations du stress

Comme nous venons de le voir, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont caractérisés par un degré de stress plus élevé que les autres élèves. Selon Moyson (2001, cité par Dumont, et al. 2012), « Sur le plan psychique, le stress se manifeste par des émotions négatives [...] et des facultés intellectuelles diminuées (problème de concentration, difficulté d'analyse, perte de mémoire, pensées confuses, impossibilités de prendre des décisions, etc.) » (p. 323). En effet, les échecs répétés qui influencent négativement l'estime de soi des élèves augmentent par ricochet leur degré de stress face aux tâches scolaires (George, 2002). Dumont et al. (2012) abonde dans le même sens : « Des réactions intenses au stress peuvent à la longue être handicapantes aux plans cognitif, physique, émotionnel et semer le doute chez la personne quant à ses habiletés à performer et à relever des défis » (p. 316). Aussi, l'estime de soi à la baisse peut occulter le sentiment de compétence chez les élèves en difficulté et contribue du même fait à augmenter le stress chez eux. Il existe donc une relation d'influence mutuelle entre le stress et l'estime de soi, particulièrement chez les élèves ayant des difficultés.

Jensen (2001) et Hannaford (1997) avancent aussi que le stress influence le rendement scolaire puisqu'il a des répercussions sur le cerveau. En effet, le stress, selon ces auteurs, empêche l'individu d'utiliser sa capacité de penser de façon optimale. Les mécanismes mentaux et cognitifs qui s'opèrent en situation de stress chez l'enfant nuisent à son apprentissage. En effet, il semble que le stress altère, entre autres, l'encodage de nouvelles informations dans le cerveau et rend les élèves moins disponibles à la pensée

abstraite (Centre d'étude sur le stress humain [CESH], 2010⁹). Jensen (2001) avance aussi que : « Les élèves stressés sont moins aptes à comprendre les interrelations ou à déceler des niveaux supérieurs d'organisation mentale. Ce phénomène a des répercussions importantes sur l'apprentissage, qui en est alors réduit à la mémorisation de faits isolés » (p. 59). Il en résulte que l'élève a de la difficulté à faire des liens entre ses connaissances, et ceci altère ses capacités d'apprentissage et de raisonnement.

Selon Servan-Schreiber (2003), l'équipe de Goldman-Rakik à l'Université de Yale a démontré au sujet de cette « paralysie » du néocortex, que :

le cerveau émotionnel a la capacité de « débrancher » le cortex préfrontal, la partie la plus avancée du cerveau cognitif [...]. Sous l'effet d'un stress important, le cortex préfrontal ne répond plus et perd sa capacité à guider le comportement. Du coup, ce sont les réflexes et les actions instinctives qui prennent le dessus (p. 41).

L'auteur décrit ce « débranchement » du cortex en présentant les symptômes observés chez une personne qui avait vécu un état de stress intense.

Le cerveau limbique prend soudainement le contrôle de toutes les fonctions du corps : le cœur bat à toute allure, l'estomac se noue, les jambes et les mains tremblent, la sueur perle de partout. Au même moment, les fonctions cognitives sont anéanties par la déferlante d'adrénaline : le cerveau cognitif aura beau ne percevoir aucune raison à un tel état d'alarme, tant qu'il restera « débranché » par l'adrénaline, il sera incapable d'organiser une réponse cohérente à la situation. (Servan-Schreiber, 2003, p. 42)

En tant qu'orthopédagogue, il m'est possible, à la lecture de ce passage, de faire des liens avec ce que les élèves me mentionnent comme manifestations de stress, notamment lors d'évaluations scolaires. Ce sont les mêmes indicateurs de stress qui sont aussi notés dans l'étude genevoise de Perrier et Zuccone (2010), soit l'accélération de la respiration et du rythme cardiaque, l'agitation, la perte de ses moyens, les tensions musculaires, la tête qui se vide (trou noir), la transpiration, les tremblements, les mains moites, les maux de ventre, etc. Dumont et al. (2012) poursuit dans la même veine : « il n'est pas rare

⁹ www.stresshumain.ca (récupéré le 16 février 2014)

d'entendre des adolescents dire en situation de performance et de compétition : *J'ai figé sur place lors d'une prestation publique ou J'avais étudié, mais j'ai tout oublié au moment de l'examen* » (p. 323).

1.3 L'orthopédagogue et le stress des élèves

Dans un contexte de stress, l'élève doit accéder à un équilibre cognitivo-affectif s'il veut retrouver l'efficacité de sa pensée (CESH, 2010). Tant qu'il sera sous l'emprise du stress, il lui sera impossible d'utiliser sa pensée rationnelle. En effet, tout comme chez les adultes, plusieurs élèves réagissent de façon instinctive et impulsive parce qu'ils n'ont pas accès à toute leur capacité de raisonnement. C'est pourquoi les orthopédagogues, en tant que spécialistes des troubles d'apprentissage, peuvent, entre autres, aider les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires à rebrancher leur cerveau cognitif à leur cerveau émotif afin de permettre la gestion du stress qui les habite (Jensen, 2001; Hannaford, 1997). Cela leur permet d'accéder à leur pensée rationnelle qui devient ainsi disponible pour leurs apprentissages scolaires. Une amélioration des performances scolaires devient alors possible.

En résumé, à la lumière des connaissances sur l'influence du stress sur les difficultés d'apprentissage et sur les capacités cognitives, il s'avère pertinent pour l'orthopédagogue de travailler sur la gestion du stress auprès des élèves en difficulté.

L'expérimentation qui sera présentée dans cet essai explorera des interventions que l'orthopédagogue peut mettre en place pour favoriser la capacité à gérer le stress chez un élève ayant des difficultés d'apprentissage.

CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, L'ESTIME DE SOI, LE STRESS TRANSACTIONNEL ET UN PROGRAMME D'INTERVENTION EN GESTION DU STRESS (*FUNAMBULE*)

Le cadre conceptuel de l'expérimentation présenté dans ce chapitre permet d'exposer les fondements théoriques sous-jacents à la problématique qui nous préoccupe. Dans un premier temps sont définis le concept d'élève ayant des difficultés d'apprentissage, puis ceux d'estime de soi et de stress transactionnel. Dans un deuxième temps sont explicités le programme d'intervention utilisé dans cette recherche exploratoire ainsi que l'objectif et les questions spécifiques de recherche s'y rattachant.

2.1 L'élève ayant des difficultés d'apprentissage

Afin de bien cerner les enjeux qui nous préoccupent, nous ne pouvons faire abstraction de la définition de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. Selon Goupil (2007), il est difficile d'obtenir un consensus entre les auteurs concernant cette définition. L'auteure les définit toutefois de la manière suivante : « Les élèves dits en difficulté d'apprentissage regroupent des élèves qui présentent des difficultés diverses, qu'on ne peut expliquer par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle. » (p. 49) Selon le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones ([CPNCF], 2006, cité par Goupil, 2007), l'élève ayant des difficultés d'apprentissage au primaire est celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (p. 207).

Outre les dimensions académiques qui renvoient aux matières scolaires telles que le français et les mathématiques, les dimensions attentionnelles et affectives doivent être considérées dans le cas de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage. En effet, celles-ci se manifestent souvent en comorbidité avec d'autres problématiques, notamment le déficit de l'attention (Goupil, 2007). De plus, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont généralement caractérisés par un niveau d'anxiété plus élevé (Goupil, 2007) et par une faible estime de soi reliée à l'échec scolaire (Archambault et Chouinard, 1996, cités par Goupil, 2007). Comme nous l'avons vu dans l'élaboration de la problématique, les difficultés d'apprentissage, l'estime de soi et le stress transactionnel s'influencent mutuellement.

2.2 L'estime de soi

Tout comme les difficultés d'apprentissage, l'estime de soi est aussi un concept intimement lié au stress chez les élèves. Selon Dumont, Deslandes et Leclerc (2003), « l'estime de soi correspond à une auto-évaluation exprimant une autosatisfaction d'approbation et/ou de désapprobation quant à sa valeur personnelle » (p. 256). Pour sa part, Martinot (2001) fait la distinction entre le concept de soi et l'estime de soi. Selon cette auteure, tout individu possède plusieurs connaissances sur lui-même, ou, plus précisément, plusieurs conceptions de soi. En effet, cela implique que l'individu possède plusieurs représentations de lui-même selon les rôles qu'il occupe dans les différentes sphères de sa vie. Par exemple, l'individu peut avoir une conception de soi négative en tant que sportif, mais une conception de soi positive comme musicien. Il peut aussi avoir une bonne estime de soi, et ce, même s'il a des conceptions de soi négatives dans certaines sphères de sa vie (Martinot, 2001). Pour les élèves du primaire, l'école prend une place importante dans leur vie. La perception de leur valeur personnelle est donc grandement influencée par leur concept de soi en tant qu'apprenant. En effet, Chapman et Tunmer (1997; Helmke et Van Aken, 1995, cités par Martinot, 2001) ont démontré que durant l'école primaire, le concept de soi est principalement une conséquence du cumul des succès et des échecs scolaires. En conséquence, un élève ayant des difficultés d'apprentissage voit

son estime de soi diminuée particulièrement en raison des nombreux revers subis en contexte scolaire.

2.3 Le stress transactionnel

Pour Lazarus et Folkman (1984, cités par Sander et Scherer, 2009), le stress est « une relation particulière entre une personne et son environnement qui est évaluée subjectivement comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être » (p. 295). Étant donné qu'un stimulus X n'aura pas le même effet sur un individu que sur un autre et vice versa, ces auteurs font état du stress transactionnel. En effet, contrairement à la croyance populaire, le stress n'est pas toujours négatif et il est même nécessaire dans la vie de tous les jours. Il permet de s'adapter aux situations. Le caractère relatif et subjectif du stress transactionnel explique que dans certaines classes, des élèves sont stressés devant une tâche d'évaluation et d'autres élèves ne le sont pas.

Les facteurs influençant le stress

Tel qu'il a été abordé précédemment, un stimulus ou un évènement n'aura pas le même impact d'une personne à l'autre puisque des facteurs viennent influencer cette « transaction » entre le stimulus et l'individu. Il s'agit premièrement de l'évaluation cognitive que l'individu fait de ce stimulus, et deuxièmement du choix de stratégies adaptatives utilisées pour faire face à cet agent potentiellement stressant, ce que Folkman et al. (1986, cités par Sander et Scherer, 2009) appellent le coping. Selon Lazarus et Folkman (1984, cités par Sander et Scherer, 2009) : « Les processus d'évaluation cognitive que l'individu fait d'une situation ou d'un stimulus ainsi que celui du choix de stratégies de coping sont influencés, entre autres, par la confiance en soi et la croyance en sa propre efficacité » (p. 297). Ces deux facteurs qui influencent le stress transactionnel seront ici présentés.

L'évaluation cognitive

L'évaluation cognitive, qui a une influence sur le stress transactionnel, est le processus selon lequel « l'individu évalue constamment son environnement en fonction de son bien-

être personnel et de l'atteinte de ses buts » (Lazarus, 2001, cité par Goleman, 1997, p. 295). Les souvenirs d'évènements traumatisants enregistrés par le cerveau émotionnel afin d'assurer notre survie colorent cette évaluation cognitive des évènements (Goleman, 1997). Conséquemment, plus les élèves ayant des difficultés vivent des échecs, plus ils seront susceptibles d'évaluer négativement les situations scolaires futures. Dans le cadre de notre problématique, les évènements perçus comme dangereux, traumatisants ou générateurs de stress chez les élèves sont les examens, les tâches scolaires, les reproches des enseignants et des parents, les mauvaises notes, les devoirs à faire et l'inquiétude pour son avenir professionnel (Dumont, 2001, 2012; Perrier et Zuccone, 2010). Pour faire face à ces différentes sources de stress, les stratégies adaptatives (coping) peuvent être mises en œuvre.

Les stratégies adaptatives (coping)

Les stratégies adaptatives mises en place par l'individu exercent une influence sur le stress transactionnel. Le coping est « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeant (mis en œuvre) pour gérer des demandes externes et/ou internes spécifiques qui sont évaluées comme menaçantes ou excédant les ressources de la personne » (Lazarus et Folkman, 1984, cités par Sander et Scherer, 2009, p. 298). Autrement dit, le coping est la façon dont l'individu s'adapte à une situation stressante. Selon Sander et Scherer (2009), il existe plus d'une sorte de coping : le coping centré sur l'émotion ou sur le problème, ainsi que le coping d'évitement. Ces auteurs affirment que les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur l'évitement sont susceptibles d'être efficaces, mais surtout à court terme. Ils recommandent plutôt de solliciter le développement de stratégies adaptatives orientées vers la résolution de problèmes. Autrement dit, les auteurs démontrent ici l'importance d'agir sur les émotions pour diminuer le stress, mais également de travailler sur le problème en vue de le résoudre. Toujours selon les mêmes auteurs, le choix des stratégies adaptatives est souvent inconscient. Même si celles-ci sont parfois inefficaces, l'individu continue souvent de les appliquer. Par exemple, une des mauvaises stratégies adaptatives est de faire de la procrastination.

nation. À cet effet, une faible estime de soi chez les adolescents serait reliée aux stratégies adaptatives évitantes (Dumont et Provost, 1999; cités par Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003). Il est donc important de considérer que les élèves, particulièrement ceux ayant des difficultés, doivent être en mesure d'utiliser des stratégies adaptatives efficaces et conscientes pour faire face aux menaces perçues et pour éviter de souffrir des conséquences du stress.

La recension des écrits précédemment présentée a permis de faire un choix éclairé sur les interventions favorables au développement de la gestion de stress chez un élève ayant des difficultés d'apprentissage. Après une exploration des différentes approches et des outils permettant de gérer le stress chez des élèves, le programme qui a été sélectionné pour cette recherche exploratoire est le programme *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

2.4 La présentation du programme *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont et al. 2012)

Le programme *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress* est un programme de gestion du stress destiné aux jeunes de 12 à 18 ans (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Il est basé sur quatre volets d'intervention : la perception du stress, le corps, les pensées, et les stratégies adaptatives. Il vise notamment à aider l'élève dans l'évaluation cognitive des situations potentiellement stressantes et suscite le développement de stratégies de coping. Il a également pour objectif la diminution de l'anxiété de performance, la transformation de situations stressantes en défis à relever, l'apprentissage de la détente par des techniques de relaxation et de respiration, le remplacement de pensées stressantes par des pensées apaisantes, rationnelles et réalistes, ainsi que la résolution de problèmes d'une façon méthodique et rationnelle. Ce programme, qui a fait l'objet d'une validation scientifique, a été mis à l'essai avec des élèves au cheminement scolaire régulier et avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de 12 à 15 ans issus de classes d'adaptation scolaire (Dumont,

Rousseau et Bergeron, 2011). Ceci en fait un outil d'autant plus intéressant, compte tenu de la clientèle visée par cette étude.

2.5 L'objectif de recherche

La présente recherche exploratoire a pour objectif principal l'étude de l'expérimentation du programme *Funambule* auprès d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage, rencontré lors d'interventions, en dehors de sa classe habituelle. Il est intéressant de dégager les situations de stress décrites par cet élève ainsi que les stratégies de gestion qu'il utilise dans d'autres contextes que celui de l'expérimentation (vie de classe, vie quotidienne). Un regard est aussi porté sur les interventions orthopédagogiques mises en œuvre dans le cadre de l'utilisation du programme. L'expérimentation du programme *Funambule* permet de répondre à trois questions de recherche portant sur le vécu de l'élève et de l'orthopédagogue.

Question 1 : Au cours d'interventions orthopédagogiques qui utilisent le programme *Funambule*, quelles situations de stress sont décrites par l'élève ciblé à cause de ses difficultés d'apprentissage et du stress scolaire qu'il éprouve?

Question 2 : Quelles stratégies de gestion de stress (coping) sont utilisées par l'élève dans d'autres contextes que celui de l'expérimentation (vie de classe et vie quotidienne)?

Question 3 : Quelles stratégies orthopédagogiques ont été mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion de stress de l'élève?

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE

LA MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME *FUNAMBULE* LORS DE SÉANCES ORTHOPÉDAGOGIQUES AUPRÈS D'UN ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS

Il est ici question des aspects méthodologiques de l'intervention orthopédagogique et de l'étude de cas. Sont traités les aspects suivants : le devis de recherche de l'étude de cas; les modalités de recrutement; la description du participant; le déroulement de l'intervention; les outils de cueillette de données de recherche; le processus d'analyse des données de recherche.

3.1 Le devis méthodologique de l'étude de cas

La présente recherche exploratoire porte sur l'évolution d'un élève présentant à la fois des difficultés d'apprentissage et de gestion de stress pendant son expérimentation d'un programme de gestion du stress lors de séances orthopédagogiques. Comme il s'agit de l'étude d'un cas d'élève particulier dans son environnement scolaire, la méthodologie de l'étude de cas s'avère un cadre intéressant pour approfondir le vécu de cette expérimentation, et ce, tant du point de vue de l'élève que de celui de l'orthopédagogue. En effet, ce type de devis de recherche est souvent utilisé dans les recherches en sciences sociales et en sciences de la santé (p. ex. : psychologie, médecine, politique et éducation). « L'étude de cas de nature qualitative comporte l'examen approfondi d'un cas (problème) dans un ensemble ou de plusieurs cas dans le cadre d'un système délimité. C'est-à-dire un milieu ou un contexte. » (Creswell, 2007, cité par Fortin, 2010, p. 35)

3.2 Les modalités de recrutement

Le recrutement du participant a été fait dans une école primaire de la région du Centre-du-Québec. À titre d'orthopédagogue professionnelle dans cette école, j'ai sélectionné,

parmi les élèves que je rencontrais à cette période, l'élève qui démontrait à la fois des difficultés d'apprentissage et des difficultés de gestion de stress. Celui-ci a été rencontré pour l'informer du projet et il a dès lors signifié son consentement à participer à l'étude (Annexe 1). Comme l'élève est d'âge mineur, une lettre aux parents a été envoyée afin d'obtenir leur consentement écrit pour la participation à la recherche de leur enfant (Fiche 4, Annexe 2). Un contact a également été établi avec l'enseignante de l'élève afin de solliciter sa participation à l'étude. Tout comme le participant et ses parents, l'enseignante a reçu de l'information écrite et verbale sur le programme afin d'éclairer son consentement (Annexe 3). La direction de l'école fréquentée par l'élève a autorisé la démarche de recherche auprès de l'élève dans l'enceinte de l'école (Annexe 4). Finalement, le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a émis un certificat attestant la conformité du projet au plan éthique (numéro du certificat : CER-13-187-06.11 émis le 7 février 2013).

3.3 La description du participant

Samuel (nom fictif) est un élève dont les difficultés d'apprentissage et le niveau de stress nuisent à son cheminement scolaire. Il est âgé de 12 ans au moment de l'expérimentation et il est au niveau de la deuxième année du troisième cycle du primaire en ce qui a trait à ses apprentissages scolaires. Depuis trois ans, il bénéficie du service d'orthopédagogie en raison de difficultés d'apprentissage en mathématiques. Le sens des opérations mathématiques est problématique pour lui, ce qui affecte son raisonnement lors de tâches de résolution de problèmes. De plus, l'élève présente un trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité pour lequel il prend de la médication. Samuel est connu dans le service d'orthopédagogie comme étant un élève qui est peu métacognitif, c'est-à-dire qu'il démontre peu d'emprise sur ses propres processus cognitifs en apprentissage (St-Laurent, 2008). Des manifestations de stress ont été observées chez lui tant par son enseignante que par moi-même, chercheure-orthopédagogue, en contexte de classe et en contexte orthopédagogique. Par exemple, Samuel réagit physiquement et émotionnellement lorsqu'il est en situation de stress en clignant des yeux rapidement et de façon saccadée, comme

s'il allait pleurer, en grimaçant, en faisant de « grands yeux » fixes, en se peignant les cheveux sur le front, en tirant sur ses cils, etc.

3.4 Le déroulement de l'intervention : activités de *Funambule* réalisées et adaptées au contexte orthopédagogique particulier

Le programme *Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012) a été mis en œuvre dans le cadre de neuf séances d'orthopédagogie. Ce programme, qui est destiné principalement à des groupes d'élèves, peut être adapté dans un contexte d'intervention individuel. L'élève a été rencontré individuellement à raison d'une heure par semaine afin de mettre en œuvre les activités de gestion de stress proposées dans le programme. Les séances ont été échelonnées du 11 mars au 6 mai 2013. Elles se déroulaient à l'école, après les heures de classe, dans mon bureau d'orthopédagogue. Le contexte d'intervention orthopédagogique et les caractéristiques de Samuel ont mené à l'adaptation de certaines activités proposées dans le programme *Funambule*. Le Tableau 1 (en pages 17 à 25) fait état des activités réalisées de même que de la nature des adaptations, le cas échéant. Suivent des précisions sur certaines accommodations ou adaptations qui ont été jugées pertinentes en cours d'action.

- Étant donné que l'élève participant a un déficit de l'attention, certains exercices ont été enlevés ou adaptés afin d'éviter la surcharge cognitive. Tel a été le cas pour les rubriques « Pensée du jour », « Savais-tu que » et « Encourager l'introspection » présentes à toutes les séances. C'est dans la même optique que l'exercice n° 43 « Je gère efficacement mon temps » (séance 8) a été écarté du corpus, puisque l'élève ne démontre pas de difficulté de gestion du temps. Ce type de contenu semblait plus loin du vécu et des préoccupations de l'élève.

- En règle générale, les exercices hebdomadaires devant être faits à la maison étaient réalisés à l'intérieur même des séances. Par contre, il était suggéré à l'élève de les appliquer en dehors des séances.
- Certaines modifications ont dû être faites pour respecter la durée des séances. C'est ce qui explique que des exercices ont été devancés ou retardés, parfois même d'une séance à l'autre.
- Certains exercices étaient plus ou moins signifiants en contexte un pour un avec l'élève. Tel fut le cas pour l'exercice 1 « J'évalue mon ouverture au changement » qui demandait à changer plusieurs fois de place dans le local.
- À partir de la troisième séance, les exercices de thermostress ont été discontinués et remplacés par un bilan introspectif hebdomadaire des situations stressantes vécues et des stratégies adaptatives utilisées. Cette procédure semblait plus propice aux échanges.
- Certains échanges ont donné lieu à des débordements émotifs qui ont mené à des adaptations. Par exemple dans l'exercice 7 « Je détermine ma principale source de stress », l'élève s'est mis à pleurer alors en verbalisant tous les éléments stressants entourant ladite source de stress. L'exploration constructive respectueuse du rythme de l'élève a conduit à faire l'exercice 8 en même temps que l'exercice 7.
- Les exercices de relaxation du corps se sont faits assis sur la chaise et non couchés sur un matelas pour que l'élève puisse les réinvestir en classe sans attirer l'attention des autres élèves, comme il le souhaitait.
- Le programme propose de faire deux fois de suite la technique de relaxation de Schultz (contraction-relâchement) avant d'entamer l'activité de visualisation (21). Pour varier, le choix de l'activité préalable à la visualisation s'est arrêté sur la tech-

nique de respiration ventrale vu que l'élève avait beaucoup de difficulté à les réaliser et qu'il était peu motivé à les pratiquer. Cette révision constituait donc une forme de réinvestissement avant d'entreprendre l'activité 21 et elle était susceptible, dans les circonstances, d'arriver au même résultat de détente corporelle et mentale que la technique de Schultz.

- Finalement, certains exercices n'ont pas été réalisés puisqu'ils touchaient des thèmes traités dans l'entrevue finale (exercice n° 42 « Je revois la liste de mes peurs » et exercice n° 45 « Je détermine ma façon de réagir au stress »).

En bref, bien que des adaptations mineures au programme *Funambule* aient été exécutées pour respecter le contexte d'intervention, l'ordre des séances et des exercices suggéré par Dumont (2012) a été respecté, ainsi que l'esprit du programme.

Tableau 1. Expérimentation du programme *Funambule* : Activités réalisées à chaque séance et adaptées au contexte orthopédagogique

Séances 1 à 9	Prescription de <i>Funambule</i> (matériel et activités)	Réalizations et adaptations de <i>Funambule</i>
Séance 1 Travail sur la perception du stress Objectif général Transformer la menace en défi à relever	Matériel de la séance 1	
	Contrat de participation (fiche 10)	Non utilisé
	Calendrier des rencontres (fiche 8)	Utilisation de l'agenda
	Ressources d'aide (fiche 9)	Non utilisé
	Demande d'aide psychologique (fiche 7)	Non utilisé
	Journal de bord	✓
	Deuxième local (optionnel)	Non utilisé
	Guitare/violoncelle (ou une corde, une boîte et du papier à emballer) (optionnel)	- Cube multibase - 3 élastiques de tailles différentes
	Gommette et petites cartes vierges (2 par élève)	<i>Post-it</i>
	Panier d'osier	✓
	Tableau d'école et craies	✓
	3 séries des 4 étiquettes identifiées : imprévisible, incontrôlable et indésirable, menace à l'estime de soi (papier couleur plastifié, optionnel)	Non utilisé
	Gros élastique (10 cm)	Non utilisé

Séance 1	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalisations et adaptations
Travail sur la perception du stress	Activités de la séance 1	
Objectif général		Entrevue avant l'expérimentation
Transformer la menace en défi à relever	Présentation de la rencontre	✓
	Accueil : Présentation des participants, calendrier des rencontres et des ressources d'aide	✓
	Règle de fonctionnement	Non réalisée
	Pensées du jour	Non réalisée
	Exercice 1 : <i>J'évalue mon ouverture au changement.</i>	Exercice non réalisé
	Exercice 2 : <i>J'accepte une certaine dose de stress.</i>	Le matériel utilisé pour l'exercice n° 2 est un cube multibase et 3 élastiques de différentes tailles; les élastiques et le cube représentant respectivement la capacité d'adaptation par rapport à une situation potentiellement stressante.
	Exercice 3 : <i>Je me demande ce qu'est le stress.</i>	✓
	Exercice complémentaire : <i>Je dois prendre une décision à la croisée des chemins.</i>	✓
	Retour sur la séance	✓
	Exercice 4 : <i>Je réfléchis à la manière dont je perçois mes sources de stress.</i>	Exercice réalisé à la séance 2

Séance 2	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalizations et adaptations
Travail sur la perception du stress	Matériel de la séance 2	
Objectif général	Enveloppe et feuilles blanches	✓
Transformer la menace en défi à relever	3 cônes orange + 4 anneaux de plastique (ou 3 chaudières de plage et 4 sacs de sable)	3 boîtes et 1 balle
	Verre d'eau (optionnel)	✓
	Règles d'or pour une gestion efficace du stress (fiche 12) papier couleur et plastifié	✓
	Activités de la séance 2	
	Présentation de la rencontre	✓
	Retour sur la rencontre précédente et l'activité hebdomadaire	✓
	Pensées du jour	Exercice non réalisé
	Exercice 5 : <i>Mon verre est-il à moitié vide ou à moitié plein?</i>	✓
	Exercice 6 : <i>Je mesure mon niveau de stress.</i>	- Activité réalisée à la séance 1 - Retour sur cet exercice à la séance 2
	Exercice 7 : <i>Je détermine ma principale source de stress.</i>	Exercices fusionnés
	Exercice 8 : <i>Je fais la liste de mes peurs.</i>	
	Exercice 9 : <i>J'apprends à sortir de ma zone de confort.</i>	- Utilisation de 3 boîtes et 1 balle plutôt que 3 cônes et 1 anneau - Exercice réalisé à la séance 3
	Exercice 10 : <i>Je conjugue ma vie au présent.</i>	✓
	Exercice complémentaire : <i>J'ai une drôle de tête lorsque je suis stressé.</i>	Demander à l'élève de verbaliser sa compréhension.
	Retour sur la rencontre	✓
	Exercice 11 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	✓
	Exercice 12 : <i>Je découvre les règles d'or d'une gestion efficace du stress.</i>	- L'élève verbalise sa compréhension et identifie si la règle s'applique bien pour lui. - Exercice réalisé à la séance 3
	Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet.</i>	Exercice réalisé à la séance 3

Séance 3	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalisations et adaptations
Travail sur le corps	Matériel de la séance 3	
	Tapis d'exercice	Non utilisé
Objectif général	CD de musique douce et lecteur CD (optionnel)	Musique douce sur YouTube à partir de l'ordinateur portable
	Balle antistress (optionnel)	Non utilisé
	Tableau et craie	✓
Apprendre à se calmer par des techniques de respiration et de relaxation musculaire.	Activités de la séance 3	
	Présentation de la rencontre	✓
	Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	✓
		Bilan introspectif hebdomadaire
	Pensées du jour	Non réalisée
	Exercice 13 : <i>Je détermine mes symptômes de stress.</i>	✓
	Exercice 14 : <i>Je prends conscience de mes tensions.</i>	✓
	Exercice 15 : <i>Je m'exerce à la respiration en ballon.</i>	✓
	Exercice 16 : <i>J'applique la technique de relaxation contracte-relâche.</i>	✓
	Exercice complémentaire : <i>J'écris un palmarès de stratégies antistress.</i>	✓
	Retour sur la rencontre	✓
	Présentation des activités hebdomadaires	Non réalisé
	Exercice 17 : <i>Je détermine comment me détendre avant un examen.</i>	Exercice non réalisé
	Exercice 18 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	Exercice non réalisé

Séance 4	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalizations et adaptations
Travail sur le corps	Matériel de la séance 4	
	Tapis d'exercice (au gymnase) ou de yoga	Non utilisé
Objectif général	CD de musique douce et lecteur CD (optionnel)	Musique douce sur YouTube
Apprendre à se calmer par des techniques de respiration et de relaxation musculaire.	Activités de la séance 4	
	Présentation de la rencontre	✓
	Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Bilan introspectif hebdomadaire
	Pensées du jour	✓
	Exercice 19 : <i>Je crée mes propres mantras de détente.</i>	✓
	Exercice 20 : <i>J'incite mes muscles à la détente (Schultz).</i>	✓
	Exercice 21 : <i>Je visualise un endroit calme et sécurisant.</i>	Le programme propose de refaire la technique de relaxation de Schultz avant d'entamer l'activité n° 21. J'opte plutôt pour un retour sur la respiration comme préalable à cette activité de visualisation.
	Exercice complémentaire : <i>Je m'exerce à la respiration minute.</i>	✓
	Retour sur la rencontre	✓
	Présentation des activités hebdomadaires	Non réalisé
	Exercice 22 : <i>J'applique une technique de relaxation de mon choix.</i>	Exercice non réalisé
	Exercice 23 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	Exercice non réalisé
	Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet 2.</i>	✓

Séance 5	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalisations et adaptations
Travail sur les pensées	Matériel de la séance 5	
Objectif général Modifier ses pensées stressantes et les remplacer par des pensées réalistes, rationnelles, apaisantes et positives.	1 page tirée au hasard d'un livre	Non utilisé
	Tableau et craie	✓
	Panier d'osier	Non utilisé
	Gommette	Non utilisé
	Dix petites cartes illustrant des pensées non aidantes (papier couleur plastifié, optionnel) (fiche 13)	Non utilisé
	Activités de la séance 5	
	Présentation de la rencontre : 3 minutes	Ajout du bilan introspectif hebdomadaire
	Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	✓
	Pensées du jour : 5 minute	Remplacé par un bilan de mi-programme
	Exercice 24 : <i>Je prends conscience du pouvoir de ma pensée.</i>	✓
	Exercice 25 : <i>J'ai des pensées stressantes qui nuisent à ma concentration.</i>	✓
	Exercice 26 : <i>Je réalise la tâche des cinq colonnes de Beck</i>	Exercice réalisé à la séance 6 conjointement avec l'activité hebdomadaire 28.
	Exercice 27 : <i>Je remplace une pensée non aidante par une pensée aidante.</i>	✓
	Exercice complémentaire : <i>Je prends conscience de l'impact de mes pensées sur mes émotions.</i>	Exercice non réalisé
	Retour sur la rencontre	✓
Présentation des activités hebdomadaires	Non réalisé	
Exercice 28 : <i>J'applique la tâche des cinq colonnes à un problème personnel.</i>	Exercice réalisé à la séance 6 conjointement avec l'activité 26.	
Exercice 29 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	Exercice non réalisé	

Séance 6	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalizations et adaptations
Travail sur les pensées	Matériel de la séance 6	
	Lunette teintée noire	✓
Objectif général	Lunette teintée rose	Non utilisé
Remplacer ses pensées stressantes par des pensées aidantes, réalistes, rationnelles et apaisantes.	Feuille blanche	✓
	Panier d'osier	✓
	Tableau d'école et craie	✓
	3 séries d'étiquettes indiquant avant, pendant et après	✓
	Affiche démarche de résolution de problème	✓
	Activités de la séance 6	
	Présentation de la rencontre	Ajout du bilan introspectif hebdomadaire
Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	✓	
Pensée du jour	✓	
Exercice 30 : <i>Je vois la vie en rose.</i>	✓	
Exercice 31 : <i>Je teste le réalisme de mes pensées.</i>	Exercice non réalisé	
Exercice 32 : <i>Je me méfie de mes interprétations hâtives non fondées.</i>	✓	
Exercice 33 : <i>J'utilise le pouvoir de ma pensée avant, pendant et après une situation stressante.</i>	✓	
Exercice 34 : <i>J'applique une démarche de résolution de problème.</i>	Exercice réalisé à la séance 7 conjointement avec l'exercice 35.	
Retour sur la rencontre	✓	
Présentation des activités hebdomadaires	Non réalisé	
Exercice 35 : <i>J'applique une démarche de résolution de problème à une situation personnelle.</i>	Exercice réalisé à la séance 7 conjointement à l'exercice 34	
Exercice 36 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	Exercice non réalisé	

Séance 7	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalisations et adaptations
Travail sur les stratégies adaptatives	Matériel de la séance 7	
	Tableau et craie	✓
Objectif général	La fiche 17 : Je diversifie mes stratégies de gestion du stress.	✓
Améliorer ses stratégies adaptatives afin de tenir compte du contexte et d'être proactif dans l'adversité.	Activités de la séance 7	
	Présentation de la rencontre	Ajout du bilan introspectif hebdomadaire
	Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	✓
	Pensée du jour	✓
	Exercice 37 : <i>J'ajuste ma stratégie à mon pouvoir d'action.</i>	✓
	Exercice 38 : <i>Souffrirais-je de perfectionnisme toxique ou de procrastination?</i>	Exercice réalisé à la séance 8
	Exercice 39 : <i>Je propose un plan A et un plan B.</i>	Exercice non réalisé
	Retour sur la rencontre	✓
	Présentation des activités hebdomadaires	Non réalisé
	Exercice 40 : <i>Je diversifie mes stratégies de gestion du stress.</i>	Exercice réalisé à la séance 8
	Exercice 41 : <i>J'inscris mon niveau de stress sur mon thermostress.</i>	Exercice non réalisé

Séance 8	Prescription de <i>Funambule</i>	Réalisations et adaptations
<p>Travail sur les stratégies adaptatives</p> <p>Objectif général</p> <p>Améliorer ses stratégies adaptatives afin de tenir compte du contexte et d'être proactif dans l'adversité.</p>	Activités de la séance 8	
	Présentation de la rencontre	✓
	Retour sur la rencontre précédente et les activités hebdomadaires	Ajout du bilan introspectif hebdomadaire
	Pensées du jour	✓
	Exercice 42 : <i>Je revois la liste de mes peurs.</i>	Exercice non réalisé, sujet traité dans l'entrevue finale
	Exercice 43 : <i>Je gère efficacement mon temps.</i>	Exercice non réalisé puisque l'élève ne démontre pas de manifestation de procrastination ou de difficulté de gestion de son temps.
	Exercice 44 : <i>Je fais le bilan de mes thermostress.</i>	Exercice non réalisé puisque plusieurs thermostress n'ont pas été faits.
	Exercice 45 : <i>Je détermine ma façon de réagir au stress.</i>	Exercice non réalisé
	Exercice 46 : <i>J'utilise mon jeu de cartes antistress.</i>	Exercice non réalisé. Le jeu de cartes a été remis à l'élève à titre de réinvestissement.
	Exercice 47 : <i>Je conseille une personne stressée.</i>	✓
	Retour sur la rencontre	✓
	Exercice synthèse : <i>Ce que je dois retenir du volet 4.</i>	Exercice réalisé à la séance 9
	Évaluation du programme	Exercice réalisé à la séance 9
Questionnaire : <i>Je donne mon avis sur le programme d'intervention</i>		
<p>Séance 9 (supplémentaire)</p>	Aucune activité prévue étant donné que le programme est bâti sur 8 séances	Bilan introspectif hebdomadaire
		Synthèse complète du programme
		Entrevue postexpérimentation

3.5 La collecte des données de recherche

Les méthodes de collecte des données qualitatives les plus couramment utilisées dans le cadre d'une étude de cas sont l'observation, l'entrevue (non dirigée ou semi-dirigée), le recueil de textes, les notes de terrain et le journal de bord (Fortin 2010). Le Tableau 2 présente les outils qui ont été utilisés pour la collecte de données de recherche en regard de chacune des questions de recherche éclairant cette étude de cas. Il y a triangulation des données puisque plusieurs sources et outils de collecte sont utilisés en vue d'augmenter la fidélité des résultats obtenus (Reidy et Mercier, 1996, cités par Fortin, 2010).

Tableau 2. Outils de collecte de données pour chacune des questions de recherche

3 questions de recherche	Outils de recherche	Source
Question 1 Au cours d'interventions orthopédagogiques qui utilisent le programme <i>Funambule</i> , quelles situations de stress sont décrites par l'élève ciblé à cause de ses difficultés d'apprentissage et du stress scolaire qu'il éprouve?	Bilans introspectifs hebdomadaires	Élève
	Entrevues individuelles enregistrées (début et fin de l'expérimentation)	Enseignant Élève
	Journal de bord de recherche	Chercheure
	Enregistrement audio des séances	Élève
Question 2 Quelles stratégies de gestion de stress (coping) sont utilisées par l'élève dans d'autres contextes que celui de l'expérimentation (vie de classe et vie quotidienne)?	Entrevues avec élève en individuel (début et fin de l'expérimentation) (protocole d'entrevue adapté à partir des questionnaires du programme – fiches reproductibles n ^{os} 19 et 21, Annexe 5 et 6)	Élève
	Entrevues avec enseignant (Fiches reproductibles n ^{os} 19 et 21, Annexe 5 et 6)	Enseignant
	Bilan introspectif hebdomadaire	Élève
	Journal de bord de recherche	Chercheure
	Enregistrement audio des séances	Élève
Question 3 Quelles stratégies orthopédagogiques ont été mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion de stress de l'élève?	Enregistrement des séances Journal de bord	Chercheure

3.5.1 Le journal de bord de la chercheure

Le journal de bord a servi à consigner mes observations, mes interventions, mes réflexions, mes décisions en cours d'action et mes commentaires réflexifs lors de l'utilisation de l'outil *Funambule*. Cet exercice s'est fait après chaque séance d'expérimentation, comme l'auteure de l'outil le suggère. La structure de ce journal de bord est inspirée de la méthodologie de l'incident critique exploité selon le modèle d'apprentissage intégré décrit par Brochu et Hébert (2003). Les cinq étapes successives de ce modèle favorisent l'émergence du sens psychopédagogique de l'incident critique et l'approfondissement de sa compréhension par des liens expérientiels et théoriques dans le but de développer de nouvelles compétences professionnelles susceptibles de favoriser un réinvestissement prometteur dans une intervention future. La méthodologie des incidents critiques est souvent utilisée dans une perspective d'amélioration des pratiques professionnelles en sciences sociales (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010). Par le recueil et l'analyse des incidents critiques les plus signifiants de l'expérimentation, le journal de recherche a permis de s'assurer de la qualité de l'intervention et de la fidélité des directives du programme. Il a aussi été utile pour décrire le déroulement de l'intervention dans la partie méthodologique de l'essai. Il a de plus servi à l'analyse et à la réflexion sur les pratiques orthopédagogiques qui constituent l'objet de la troisième question de recherche.

3.5.2 Les bilans introspectifs hebdomadaires

Les bilans introspectifs hebdomadaires ont constitué l'amorce de chacune des rencontres avec l'élève. C'était le moment où l'élève portait une attention particulière sur la gestion de son stress et où il racontait les épisodes de stress vécus ainsi que les stratégies utilisées depuis la dernière rencontre. Ces bilans ont été faits hebdomadairement de façon orale et leur verbatim a été enregistré et retranscrit.

3.5.3 *Les entrevues*

Des entrevues ont été faites avec l'élève et l'enseignante au début et à la fin de l'expérimentation. Les entrevues étaient semi-dirigées et structurées en respectant tous les thèmes développés dans le questionnaire du programme (Fiche 19, *Funambule*), mais en transformant les questions fermées en questions ouvertes. Les questions de la Fiche 21 du programme ont aussi été transformées en questions ouvertes et intégrées à une entrevue semi-dirigée auprès de l'élève et de son enseignante à la fin du programme. Les questions d'entrevues étaient les mêmes au début et à la fin de l'expérimentation. Toutefois, quelques questions ont été ajoutées de façon à s'assurer de couvrir tous les aspects des objectifs de la recherche. Les protocoles d'entrevue ont été placés en annexes (Annexe 5 et 6).

3.5.4 *L'enregistrement des séances orthopédagogiques*

Les séances d'expérimentation ont été enregistrées sur bandes audio. Les enregistrements ont permis la transcription du verbatim des séances, ce qui a facilité l'accès aux propos de l'élève et aux interventions orthopédagogiques, aux fins d'analyse du processus d'intervention. La qualité de l'intervention orthopédagogique et la fidélité aux directives du programme *Funambule* ont ainsi pu être vérifiées.

3.6 **Le traitement et l'analyse des données de recherche**

La transcription du verbatim des séances, des entrevues avec l'enseignante et avec l'élève ainsi que des bilans introspectifs hebdomadaires faits avec l'élève, a constitué une banque de données de recherche fiable et représentative de l'expérience vécue. Une analyse basée sur une logique catégorielle inductive (Fortin, 2010) a permis de faire émerger des thèmes récurrents classifiés en catégories qui ont ensuite servi à codifier le texte. Selon Fortin (2010), ce type de procédure favorise la découverte de phénomènes complexes ou l'approfondissement de phénomènes peu connus. Afin d'assurer la validité du codage des données de recherche, l'analyse première a été soumise à un double codage par une doc-

torante en psychologie et professionnelle de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice. Le coefficient de concordance interjuge (Fortin 2010) atteint un pourcentage de 82,6 %.

Pour faciliter le traitement des données, le logiciel WeftQDA a été utilisé. Le nombre d'unités de sens a été comptabilisé en se rapportant aux différents thèmes et catégories, issus des résultats de recherche. La proportion occupée par chacun des thèmes et des catégories dans le discours de l'élève et de l'enseignante a permis de définir l'ordre dans lequel sont abordés les résultats de l'étude de cas, et a permis d'évaluer l'importance relative de chacun d'eux.

Tout ce matériel a contribué à élaborer les résultats pour les deux premières questions de recherche. Quant à la troisième question de recherche, relative aux stratégies orthopédagogiques mises en œuvre dans l'intervention, elle a été traitée sous la forme d'une réflexion plus globale. Cette réflexion a été nourrie par les annotations dans mon journal recherche et par l'écoute des enregistrements des séances.

CHAPITRE IV : LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats et les éléments de discussion de cette étude de cas sont exposés dans cette section en fonction des trois questions de recherche retenues. Ces dernières explorent différentes facettes de la problématique : les situations de stress décrites par l'élève pendant l'intervention; les stratégies de gestion de stress utilisées par l'élève, efficacement ou non, dans sa vie de classe et dans sa vie quotidienne; les interventions orthopédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion du stress par l'élève.

Cette présentation des résultats progresse en tenant compte de l'importance quantitative des thèmes et sous-thèmes révélés dans le discours rapporté dans les outils de recherche. L'analyse de ces grands thèmes est détaillée dans les sections suivantes, structurées selon les trois questions de recherche. Différents tableaux présenteront la proportion des unités de sens par rapport aux thèmes qui ont émergé dans l'analyse du discours. Le tableau 3 présente la proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon les thèmes principaux relatifs aux questions 1 et 2. Par la suite, les tableaux 4 à 9 précisent chacun des thèmes et des sous-thèmes. La question 3 est traitée différemment, soit sous la forme d'une réflexion rétroactive sur les interventions orthopédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement des stratégies de gestion du stress chez l'élève.

Le tableau 3, présenté ci-après, illustre la proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon les grands thèmes relatifs aux questions 1 et 2.

Tableau 3. Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon les grands thèmes relatifs aux questions 1 et 2

Thèmes	Unités de sens	Proportion du discours
4.1 Situations de stress	72	57 %
4.2 Stratégies adaptatives (efficaces ou non)	54	43 %
Total	126	100 %

4.1 Question 1 : Au cours d'interventions orthopédagogiques qui utilisent le programme *Funambule*, quelles situations de stress sont décrites par l'élève ciblé à cause de ses difficultés d'apprentissage et du stress scolaire qu'il éprouve?

Les situations de stress décrites par l'élève se répartissent selon deux catégories, soit le stress négatif et le stress positif. Le stress négatif se divise en trois sous-catégories : le stress scolaire, le stress social et le stress lié aux performances musicales et sportives. Le stress positif se divise en deux sous-catégories, soit le stress relatif aux évènements et le stress relatif au matériel. Le tableau 4 représente la proportion du discours se rapportant à ces dites catégories et sous-catégories.

Tableau 4. Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon le thème « situation de stress »

Thème	Catégorie	Sous-catégorie	Unités de sens	Proportion du discours
4.1 Situations de stress	Stress négatif	Scolaire	36	50 %
		Relations sociales	23	33 %
		Musique et sport	6	8 %
	Stress positif	Évènements	4	5 %
		Matériel	3	4 %
	Total			72

4.1.1 *Le stress négatif*

Comme présenté précédemment, Lazarus et Folkman (1984, cités par Sander et Schreiber, 2009) définissent le stress comme « une relation particulière entre une personne et son environnement qui est évaluée subjectivement comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être » (p. 14). Dans le cas de Samuel, ces situations de stress négatifs sont regroupées en trois catégories : le stress scolaire, le stress social et le stress relatif aux performances musicales et sportives.

Le stress scolaire

Le stress scolaire est celui qui occupe la partie la plus importante des trois catégories de stress (50 %). Deux dimensions se dégagent du discours relatif au stress négatif à l'école : le stress face aux examens et le stress devant un grand désir de comprendre. Pour Ang et Huang (2006, cités par Martinot, 2001), le stress scolaire est un état persistant chez des élèves qui se fixent des objectifs irréalistes. Pour un enfant d'âge scolaire, le sentiment de valeur personnelle est grandement influencé par sa propre perception en tant qu'élève. Dans le cas de difficultés d'apprentissage, le sentiment de valeur personnelle (l'estime de soi) s'en retrouve dès lors amoindri. Le tableau 5 représente la proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif à l'école.

Tableau 5. Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif à l'école

Catégorie	Sous-catégorie	Dimension	Unités de sens	Proportion
Stress négatif	École	Examens	26 passages	72 %
		Désir de comprendre	7 passages	20 %
		Autre discours	3 passages	8 %
		Total	36 passages	100%

Les examens

Le discours relatif aux examens représente une proportion de 72 % du stress scolaire déclaré. La crainte de ne pas réussir ses examens est bien présente dans le discours interne rapporté par l'élève. Dumont, Leclerc et Deslandes (2003) ont constaté que les élèves subissent du stress en lien avec les examens et aussi avec l'anticipation de ceux-ci. À ce sujet, l'élève mentionne : « *J'ai peur tout le temps de manquer l'examen.* » De plus, le discours de Samuel, qui est sur le point de réaliser les épreuves ministérielles, révèle que ces dernières constituent une source de stress supplémentaire. En effet, il mentionne : « *les examens du ministère... [...] C'est sûr que ça me stresse [...] si tu ne termines pas ça comme du monde, il y a de bonnes chances que ta note, elle baisse, là* ». La notion de « note » et de résultats chiffrés est intimement liée aux examens. Dumont (2000) rapporte à juste titre que la crainte de recevoir une mauvaise note constitue un tracas quotidien chez les adolescents du secondaire. Perrier et Zuccone (2010) ont également recensé des témoignages d'élèves stressés en lien avec les notes. Pour ces auteures, les résultats académiques constituent sans contredit une source de stress chez les élèves, particulièrement en raison de leur caractère décisionnel (transition vers les niveaux scolaires supérieurs). Ces auteures rapportent en outre l'importance de rassurer les élèves à ce sujet en leur mentionnant que la note est un indicateur de leur acquis scolaire et qu'il faut les voir dans une perspective de progression.

Samuel exprime un sentiment de déception lorsque ses efforts ne sont pas récompensés par les résultats espérés. « *Je me demande moi-même si je vais réussir. Puis je me dis souvent que j'essaie de m'améliorer puis ça me déçoit toujours d'avoir de basses notes.* » Cet extrait du discours de Samuel permet d'établir un lien avec le concept d'impuissance acquise illustré par George (2002). En effet, l'auteure désigne cette déception vécue par les élèves qui font souvent face à l'échec scolaire. Ceux-ci en viennent à croire que leurs efforts sont vains et une diminution de la motivation peut s'observer dans le même sillon.

Par ailleurs, Samuel raconte que pendant ses examens, il se répète des messages internes négatifs relatifs au temps : « *C'était plus le temps qui me pressait* »; « *Je voulais finir à temps* »; « *Dépêche-toi! Envoye!* »; « *dans ma tête, je me disais de me dépêcher* »; « *Ben je me dis souvent, Let's go Samuel il ne reste pas beaucoup de temps!* » Selon Goupil (2007), une des particularités des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est qu'ils ont besoin de plus de temps pour remplir une tâche. C'est pourquoi une mesure d'adaptation a été prévue pour Samuel : il a l'opportunité de prendre un tiers du temps supplémentaire pour réaliser ses évaluations. Cela dit, l'enseignante mentionne qu'il refuse d'utiliser cette mesure d'adaptation dans la plupart des cas. Nous pouvons attribuer ce refus à « l'autohandicap ». Ce concept décrit par Martinot (2001) est un moyen mis en place par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pour protéger leur estime de soi. Dans ce cas-ci, nous pouvons supposer que Samuel refuse d'utiliser le temps supplémentaire qui lui est accordé pour protéger son estime de soi face au regard de ses pairs. Alors qu'il clame qu'il manque toujours de temps, ce temps supplémentaire pourrait manifestement contribuer à diminuer son stress et à mieux performer. Ceci pourrait avoir, par ricochet, un effet positif sur son estime de soi.

En outre, Samuel mentionne des messages internes négatifs tels que « *Moi ça me dit tout le temps, tu vas avoir de la misère, tu vas avoir de la misère. Tu vas avoir des 60 %! Puis c'est ça qui me reste dans la tête, là.* » Et « *Ben je me dis souvent... souvent... celle-là je ne pense pas que je vais l'avoir.* » À la lumière de ces extraits, nous pouvons constater que Samuel démontre une tendance au pessimisme et à l'anticipation négative. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il entretient ce genre de discours interne pour se prémunir face à un échec qu'il redoute. Une fois de plus, en anticipant les éventuels échecs et d'éventuelles difficultés, Samuel tenterait de protéger son estime de soi face à des situations qui sont perçues comme excédant ses ressources (Martinot, 2001).

Dans *Funambule...*

Le programme *Funambule* comprend des exercices visant à travailler les pensées anticipatoires néfastes. En effet, dans l'exercice 10 « Je conjugue ma vie au présent », l'élève apprend à identifier les moments où il rumine de mauvais souvenirs ou anticipe négativement un évènement. Il y apprend également à utiliser le signe « Arrêt » qui consiste à ordonner à son cerveau de cesser ces pensées négatives, source de stress (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

L'exercice 25 « J'ai des pensées stressantes qui nuisent à ma concentration » et l'exercice 27 « Je remplace une pensée non aidante par une pensée aidante » ont amené Samuel à identifier les messages négatifs et à les transformer en messages positifs.

D'autre part, dans le volet 2, des stratégies de gestion du stress par la relaxation du corps ont été introduites et le parallèle entre la relaxation du corps et le stress lié aux examens a été établi. L'exercice 19 « Je crée mes propres mantras de détente » a été marquant pour l'élève. En effet, il est revenu à plusieurs reprises sur le concept des mantras dans les séances subséquentes. Un mantra est un message apaisant qui vise à se calmer et qui peut aider l'élève à s'encourager lui-même pour ainsi faire baisser le stress (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

Le désir de comprendre

Le désir de comprendre constitue une autre source de stress scolaire chez l'élève. Ce type de préoccupation représente 19 % de la proportion du discours relatif au stress scolaire. Dans l'extrait suivant, Samuel verbalise que le stress se manifeste dès qu'il ne parvient pas à comprendre. « *Si je ne comprends pas les numéros là, je commence à... stresser, là. Ah non, je ne comprends pas les numéros!* » Samuel verbalise également : « *Je suis perfectionniste puis je veux comprendre. Qu'on ne me dise pas : ah non, on va faire autre chose. Ce n'est pas grave, on va le faire une autre fois. Non, je veux comprendre, là! Ce n'est pas une autre fois que je veux comprendre, c'est là!* »

L'enseignante corrobore les dires de l'élève en ce qui concerne ce grand désir de comprendre. Elle mentionne qu'elle observe des manifestations de stress quand l'élève n'est pas en mesure de comprendre une tâche : « *S'il n'a pas compris la première consigne [...] il n'écouterà pas les autres consignes. Il va rester avec l'idée qu'il ne comprend pas le numéro un.* » Elle ajoute également : « *S'il n'a pas compris le premier*

numéro, c'est comme si tout s'arrêtait. Il n'est pas ouvert aux explications. C'est comme s'il paniquait. »

À la lecture de ces extraits, nous pouvons supposer que Samuel se fixe des objectifs élevés et que cela exerce une pression malsaine sur lui. En effet, la notion de perfectionnisme soulevée par l'élève précédemment n'est pas à négliger dans l'interprétation des résultats.

Dans *Funambule...*

L'élève a mentionné, au terme de l'intervention, que le travail relié au perfectionnisme a été des plus aidants pour lui, notamment l'exercice 38 « Souffrirais-je de perfectionnisme toxique ou de procrastination? » Aussi, une capsule « pensées du jour » présente une métaphore qui a été très évocatrice pour l'élève : « La perfection s'apparente à une échelle à laquelle on ajouterait sans cesse des barreaux. On peut toujours faire mieux, mais il faut aussi savoir dire qu'on en a assez fait. » (p. 246) En effet, cette comparaison métaphorique a permis d'amorcer une discussion plutôt riche sur les méfaits du perfectionnisme toxique.

Tout au long du programme *Funambule*, l'élève a démontré des signes de perfectionnisme toxique (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012); il est arrivé qu'il se parle à lui-même de façon assez dure : « *T'es dont ben pourri [...] Voyons, c'est quoi ça! [...] J'écris tout croche! [...] Regarde mon P!* ». Cette tendance à être sévère envers lui-même, qui se traduit par un perfectionnisme toxique, se répercute peut-être lors de l'exécution de tâches scolaires. Cela pourrait être relié à ce grand désir de comprendre.

En effet, cette pression que l'élève s'impose pour comprendre contribue possiblement à augmenter son stress. Les messages négatifs qu'il se lance peuvent influencer sa capacité à réfléchir efficacement. Certains auteurs qualifient ce phénomène d'interférence cognitive qui se manifeste sous forme de messages négatifs et qui altère les processus réflexifs (Cassady et Johnson, 2002, cités par Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). La pression que l'élève semble s'imposer à lui-même contribue

possiblement à diminuer son estime personnelle et à faire augmenter sa peur de l'échec (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

Les relations sociales

Outre le stress relié à la sphère scolaire, les relations sociales représentent une partie considérable du stress négatif chez l'élève (33%). À l'intérieur de ce type de discours, deux grands thèmes se dégagent : le sentiment de solitude et la perception d'autrui à son égard. Le tableau 6, présenté ci-après, fait état de la proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux relations sociales.

Tableau 6. Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux relations sociales

Catégorie	Sous-catégorie	Dimension	Unité de sens	Proportion du discours
Stress négatif	Relations sociales	Sentiment de solitude	14 passages	61 %
		Perception d'autrui	6 passages	26 %
		Autres	3 passages	13 %
		Total	23 passages	100 %

Le sentiment de solitude

Weiss (1973, cité par Dumont, Deslandes et Leclerc, 2003) définit le concept de solitude à partir de deux états affectifs, soit l'isolement émotionnel (inexistence de confidents ou absence d'une figure d'attachement) et l'isolement social (absence d'engagement dans un réseau social ou dans une communauté). Le sentiment de solitude est central dans les préoccupations rapportées en occupant 61 % du discours relatif au stress social. Au cours de l'intervention, certains échanges ont permis à Samuel de verbaliser ses craintes face à la solitude : « *Oui parce que je me disais que je n'aurais plus d'amis* »; « *Je me sens tout*

seul ». Il est arrivé qu'il ait des manifestations émotives (pleurs) lorsqu'il parlait de ce type de préoccupation. Il émet cette perception d'être seul et rejeté, mais cela n'est toutefois pas corroboré par son enseignante. Celle-ci mentionne que l'élève est bien accepté par ses pairs. Dans la littérature, ce sentiment de solitude a d'ailleurs été documenté comme étant une caractéristique fréquente chez des élèves ayant des difficultés scolaires (Bender, 2001, cité par Rousseau et Plessis-Bélaïr, 2009). Au cours de l'intervention, Samuel parle d'une situation qu'il vit par rapport à des camarades. Il explique qu'il joue moins avec un ami et que cela crée un sentiment de manque dans son quotidien. Il déplore aussi le fait que les gens ne viennent pas assez vers lui et ne lui téléphonent pas en dehors des heures d'école. Par ailleurs, il est possible d'observer qu'il a tendance à avoir un regard pessimiste face à ses relations sociales : « *Admettons, j'appelle mon ami, au lieu de l'appeler, je me dis c'est sûr qu'il ne va pas répondre.* » Selon Rosenberg (1985, cité par Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003), une faible estime de soi serait associée chez les adolescents à la solitude et à une faible satisfaction dans la vie.

Dans *Funambule*...

Cette tendance au pessimisme est documentée dans le programme *Funambule* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012) et fait l'objet d'activités pour y remédier. L'activité 5 « *Mon verre est-il à moitié plein ou à moitié vide?* » en est un exemple. Le troisième volet du programme, qui est destiné à travailler sur les pensées, est composé d'activités qui visent notamment à enrailler les pensées non aidantes en les reformulant en pensées rationnelles, réalistes et optimistes. Ces activités ont permis à Samuel de développer des habiletés à changer les perceptions et les messages

La perception d'autrui

Les résultats relatifs au stress social démontrent que l'élève est préoccupé par la perception des autres (26 % du discours relatif au stress social). En effet, il mentionne notamment la crainte d'échouer et d'être jugé par les autres pour cet échec : « *J'ai peur de pocher puis qu'après on me dise, ben t'es ben poche.* » Samuel accepte difficilement les commentaires formulés par ses pairs à son endroit. Il raconte des situations vécues où ses camarades commentent sa façon de jouer au hockey : « *On me dit tout le temps, va-t'en*

en arrière, va-t'en en arrière! [...] Ça me stresse tout le temps quand on me dit quoi faire [...] Je me sens rabaissé. » À la lecture de ce type de discours, il est possible de faire des liens avec les écrits de Servant (2005, cité par Perrier et Zuccone, 2010) à l'effet que le manque de confiance en soi rend difficile de recevoir des commentaires. En effet, le sentiment d'être rabaissé rapporté par l'élève face aux commentaires de ses camarades pourrait s'inscrire dans la même perspective que les sources de stress scolaires; l'élève qui est perfectionniste s'accorde difficilement le droit à l'erreur et il est exigeant envers lui-même.

Lorsque nous abordons le thème de l'entrée au secondaire, le discours de Samuel est centré sur la perception des élèves plus vieux : « *Il y a des fois tu passes dans le couloir puis ils disent : Hé! Le petit! [...] J'ai hâte de voir la réaction des personnes du secondaire quand je vais passer dans le couloir. [...] J'ai peur de me faire juger.* » Il est possible d'observer que Samuel fait de l'anticipation négative face à la perception des autres lors de son entrée au secondaire.

Dans *Funambule...*

Dans le cadre des exercices 35 « J'applique une démarche de résolution de problème à une situation personnelle » et 28 « J'applique la tâche des cinq colonnes à un problème personnel », Samuel a choisi de travailler sur les problèmes liés à ses relations sociales. En effet, ces exercices favorisent la prise de moyens pour analyser rationnellement des situations problématiques, sources de stress.

Aussi, l'exercice 37 « J'ajuste ma stratégie à mon pouvoir d'action » a été utile pour amener l'élève à comprendre qu'il devait agir sur ce qu'il peut contrôler. Il y a toutefois des choses qu'il ne peut pas contrôler. Par exemple, il n'a pas de pouvoir sur la perception que les gens ont sur lui.

Les performances musicales et sportives

La dimension des performances musicales et sportives occupe 8 % de la proportion du discours relatif au stress négatif de Samuel. Dans cette sous-catégorie se retrouvent les situations stressantes au moment de livrer une performance sportive ou musicale sous le regard d'un adulte ou de ses camarades. Le tableau 7 présente la proportion des unités de

sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux performances musicales et sportives.

Tableau 7. Proportion des unités de sens dans le discours, réparties selon la sous-catégorie du stress négatif relatif aux performances musicales et sportives

Thème	Catégorie	Sous-catégorie	Unité de sens	Proportion du discours
Stress	Stress négatif	Musique et sport	6	8 %

Dans ce type de discours, l'élève mentionne par exemple des situations telles que : « Admettons, je fais quelque chose de vraiment beau puis là, je le montre à quelqu'un, puis ça ne marche pas. »; « Admettons en musique. Je l'ai, je l'ai, puis après je suis devant le prof, puis je rate tout. Surtout quand c'est un adulte qui me regarde, parce qu'avant je l'avais. » Il raconte également un événement vécu à la maison : « Je jouais au hockey puis je lançais tout le temps les pucks dans le top. Puis, j'ai fait ça toute la soirée. Puis là, j'ai dit à ma mère de venir me voir. Puis là, je ne l'ai pas fait dans le top. » Comme il a été mentionné précédemment, l'élève est exigeant envers lui-même. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces contre-performances sont attribuables, au moins en partie, au stress que Samuel s'impose pour la réussite à tout prix (Georges, 2002). Le désir de performer est peut-être ce qui explique le stress relié aux performances musicales et sportives, mais également aux domaines scolaire et social.

En effet, nous avons remarqué, en cours d'analyse, plusieurs messages de perfectionnisme que l'élève se lance à lui-même et qui contribuent hypothétiquement à nourrir son stress. Cette exigence de réussite se traduit une fois de plus par un perfectionnisme toxique (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012) qui exerce possiblement une pression sur Samuel. Celui-ci en voit ainsi son stress décuplé. Selon ces auteurs, des pensées négatives telles que dramatiser, anticiper le pire, ne pas se donner le droit à l'erreur, souhaiter être le meilleur à n'importe quel prix, se penser incapable de

réussir une tâche, se sentir impuissant, avoir des standards de réussite très élevés ou irréalistes, accentuent le stress.

Ces types de pensées négatives résument bien tout ce que nous venons de voir sur les stressés et les messages négatifs rapportés par l'élève. Il est à supposer que la disponibilité cognitive de Samuel se voit amoindrie par ces agents stressés et ces pensées négatives qui prennent une place considérable dans sa façon de fonctionner et de traiter l'information. En somme, ces préoccupations et tous ces standards de réussite que Samuel s'impose nuisent possiblement à sa capacité de concentration lors de ses tâches scolaires.

4.1.2 Le stress positif

Le stress positif est aussi appelé « eustress » par Selye (1953, cité par Sander et Scherer, 2009). Il constitue une forme de demande d'adaptation à laquelle l'individu est en mesure de répondre et de faire face. Le tableau 8 présente les unités de sens dans le discours, réparties selon la catégorie du stress positif.

Dans Funambule...

L'exercice complémentaire « Je dois prendre une décision à la croisée des chemins » a été réalisé avec Samuel pour l'aider à changer sa perception devant des situations potentiellement stressantes. Cet exercice, qui est présenté sous forme d'illustration, montre un cycliste qui doit choisir entre trois voies : la voie de la perte et de l'échec, la voie du défi à relever, et la voie du danger et de la menace à éviter. Cette représentation imagée a permis à Samuel de mieux comprendre l'importance des perceptions sur le stress vécu au quotidien.

Au cours de l'exercice 9 « J'apprends à sortir de ma zone de confort », Samuel devait choisir un défi raisonnable en lançant un objet dans des contenants placés à différentes distances de lui. Il choisissait le contenant le plus éloigné, donc le plus difficile. Il mentionne lui-même qu'il ne veut pas être normal; il veut être le meilleur. La tendance au perfectionnisme est encore une fois perceptible dans de tels propos. Cette situation vécue a également été propice à une discussion portant sur l'importance de se poser des défis raisonnables.

Tableau 8. Proportion des unités de sens dans le discours réparties, selon la catégorie du stress positif

Catégorie	Sous-catégorie	Unité de sens	Proportion du discours
Stress positif	Évènement	4	57 %
	Matériel	3	43 %
Total		7	100 %

Le stress positif occupe une place moins importante dans le discours relatif de l'élève, soit 10 % du discours relatif au stress en général et 6 % du discours global. Le stress positif rapporté par Samuel se divise en deux catégories : le stress positif relatif aux événements de la vie et le stress positif suscité par l'acquisition (ou la convoitise) d'objets matériels.

Les événements

Le stress positif relatif aux événements représente 57 % du discours relatif au stress positif. En effet, Samuel évoque des événements tels que la visite de l'école secondaire, son anniversaire qui arrive bientôt, l'arrivée de l'été et des vacances, la transition vers le secondaire, la fête de Noël qui approche : « *quand tu as hâte d'aller plus loin dans la vie, là. [...] Quand tu as hâte de te voir plus vieux* ». En référence aux propos de Selye (1953, cité par Sander et Scherer, 2009), le stress positif est celui qui nous permet de nous adapter à l'environnement et devant lequel nous sommes capables de faire face. Nous pouvons déduire que les événements décrits par Samuel sont perçus comme non menaçants pour son estime de soi. Il identifie lui-même ces événements comme étant des sources de stress positives.

Le matériel

Le stress positif relatif au matériel représente 43 % de la proportion du discours, comme en témoignent les exemples suivants : « *Il manquait une réponse pour avoir un collant*

pour un devoir parfait. J'étais content, c'est rare que j'en ai des collants de même. Ben rare. Ça m'a encore plus donné le moral. »; « La semaine passée, ma mère, elle a dit que vu que j'ai eu une bonne note, [...] "on va t'acheter un iPod". Puis là, j'étais super stressé... ». Le fait d'acquérir des objets matériels est une source de stress positif pour Samuel. Pour établir un lien avec le programme, l'élève a dû transformer des perceptions négatives en perceptions positives. La situation négative sur laquelle Samuel a choisi de se pencher est le fait d'avoir de mauvaises notes en mathématiques. Pour transformer cette perception négative, il alléguait qu'il était mieux nanti financièrement que certains camarades : *« Olivier, peut-être qu'il est bon en maths, mais lui à la maison, il n'a pas beaucoup d'argent. Moi j'ai de l'argent. »* À la lecture de ce type de discours, nous pouvons émettre l'hypothèse que le matériel constitue une source de valorisation pour Samuel. En effet, selon Martinot (2001), l'élève ayant des difficultés d'apprentissage aura tendance à se valoriser dans des sphères autres que les sphères scolaires. Dans le but de préserver son estime de soi, il est à supposer que l'élève trouve une valorisation dans son matériel à défaut d'en trouver dans son rendement scolaire.

Dans Funambule...

Les zones de stress positif n'ont pas réellement fait l'objet de travail en tant que tel, si ce n'est que de montrer à l'élève que la réaction au stress est tributaire de la perception que l'on a sur les événements de la vie. D'où l'importance de transformer le stress négatif en stress positif.

4.2 Question 2 : Quelles stratégies adaptatives de gestion de stress (coping) sont utilisées par l'élève dans d'autres contextes que celui de l'expérimentation, dans sa vie de classe et sa vie quotidienne.

Au début de l'intervention, l'élève affirme ne pas savoir quelles stratégies il pourrait utiliser pour gérer son stress. À la question de l'entrevue initiale concernant les conseils à donner à un ami stressé, il répond qu'il ne serait *« pas mieux pour l'aider »* (puisque'il a lui-même peu de stratégies). Au terme du programme, l'élève mentionne l'utilisation de stratégies relatives au corps et aux pensées en dehors du contexte d'expérimentation.

L'élève souligne aussi des difficultés associées à l'utilisation de certaines stratégies et au recours à l'argumentation. Le tableau 9 présente la proportion des unités de sens dans le discours réparties selon le thème des stratégies adaptatives qu'il utilise, mais aussi de leurs difficultés d'utilisation dans l'action.

Tableau 9. Proportion des unités de sens dans le discours réparties, selon le thème des stratégies adaptatives (coping) et de leurs difficultés d'utilisation

Thème	Catégorie	Unités de sens	Proportion du discours
Stratégies adaptatives (coping)	Pensées	17	32 %
	Corps	14	26 %
	Argumentation	5	9%
	Difficulté d'utilisation des stratégies adaptatives	13	24 %
	Autres	5	9 %
	Total		54

4.2.1 Les stratégies adaptatives relatives aux pensées

La proportion du discours relatif aux stratégies de gestion de stress en lien avec les pensées est de 32 %. L'élève évoque l'utilisation du signe « Arrêt » qui consiste à ordonner à son cerveau de cesser les pensées négatives, notamment les anticipations négatives : « *Oui, dans deux examens, je me suis dit : ok, faut que j'arrête, là.* » Une question de l'entrevue finale demande à l'élève de conseiller quelqu'un de stressé : « *Fait arrêt, pis vis le présent! Puis on verra plus tard! T'as pas à te soucier de ce qui va arriver plus tard. Parce que c'est plus tard. Tu te stresses pour rien, t'es même pas rendu là.* » Cette utilisation du signe « Arrêt » contribue à diminuer l'anticipation négative et le ressassement d'évènements négatifs et stressants (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

Outre l'utilisation du signe « Arrêt », l'élève rapporte à plusieurs reprises l'utilisation de mantras comme stratégies de gestion du stress. Un mantra est un message apaisant qui vise à se calmer (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Des messages tels que « Calme-toi » et « Tout va bien aller » sont des exemples d'autocommunication positive qui peuvent aider l'élève à s'encourager lui-même et ainsi faire baisser le stress. Pour Samuel, cette forme d'autocommunication positive est un élément important dans son processus d'appropriation de stratégies liées aux pensées. Bien que le programme prévoie un exercice sur ce sujet (exercice 19), Samuel attribue cette appellation à plusieurs autres formes de monologue positif intérieur. L'élève y fait référence à plusieurs occasions sous diverses formes : « *Ben, fais de ton mieux, puis ce n'est pas grave si t'as pas une belle note en tant que telle. Personne ne va te juger. Puis fais-le à ta manière, puis ne te décourage pas.* » Selon Dumont, Deslandes et Leclerc (2003), l'autocommunication positive est susceptible d'augmenter la confiance en soi et l'estime de soi. Tout au long du programme, Samuel a démontré une belle évolution sur le plan des compétences en lien avec le travail sur les pensées.

4.2.2 Les stratégies adaptatives relatives au corps

La proportion du discours relatif aux stratégies de gestion de stress liées au travail sur le corps est de 26 % du verbatim relatif aux stratégies adaptatives. L'élève souligne, entre autres, l'utilisation de techniques de relaxation et de respiration : « *L'autre fois, je me suis serré les jambes puis je les aie relâchées au moins 5 fois.* » (En référence à l'exercice 16); « *J'ai essayé de fermer mes yeux pour me calmer, respirer. Ça m'a aidé à trouver la réponse.* »; « *Je vais aux toilettes, puis je fais de la bonne détente. Puis je continue mon travail de façon calme, là...* » Outre le fait de diminuer le stress, le recours à de telles stratégies de relaxation permet d'améliorer les fonctions cognitives de concentration, de mémoire et d'apprentissage (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). De plus, selon Choque et Gaudin (2010, cités par Perrier et Zuccone, 2010), « La capacité à bien se relaxer est une composante essentielle dans l'apprentissage de la régulation des émotions et des impulsions, ce qui renforce la capacité de confiance en

soi » (p. 106). Ces propos démontrent la pertinence d'amener les élèves, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, à développer des stratégies de gestion du stress centrées le corps.

Bien que Samuel indique qu'il utilise des stratégies de gestion de stress relatives au corps, il dévoile par ailleurs avoir des difficultés à utiliser les stratégies relatives à la respiration. Son enseignante, quant à elle, n'a pas observé d'utilisation de stratégies relatives au corps en classe.

4.2.3 La stratégie adaptative d'argumentation

La stratégie d'argumentation n'est pas exploitée par le programme *Funambule*, mais elle fait partie du répertoire de stratégies adaptatives fréquentes de Samuel, même si à plusieurs égards elle peut être jugée improductive pour lui, comme nous le verrons dans les exemples qui suivent. Cependant, elle constitue tout de même une stratégie adaptative pour Samuel puisqu'elle lui permet de toute évidence de préserver son estime de soi face aux contradictions présentes dans ses communications avec les autres : il ne veut pas perdre la face. Nous avons vu dans le cadre de référence que certaines stratégies de coping sont souvent inconscientes et peuvent aussi être inefficaces (Lazarus et Folkman, 1998, cités par Sander et Scherer, 2009). Selon Dumont et Provost (1999, cités par Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003), une faible estime de soi chez les adolescents serait reliée aux stratégies adaptatives évitantes. Dans le cas de Samuel, une de ses stratégies d'adaptation au stress est d'argumenter avec ceux qui le contredisent dans le but d'obtenir raison. Il réplique vivement pour réfuter les éléments apportés par son interlocuteur, sans toutefois prendre le temps de considérer le point de vue de ce dernier. Cette stratégie d'argumentation est représentée dans 9 % du discours relatif aux stratégies adaptatives. L'enseignante rapporte ce comportement particulier chez l'élève envers ses interventions professionnelles et envers celles des autres élèves. Quand Samuel se fait contredire, il peut démontrer des signes de stress et essayer de convaincre son interlocuteur de son point de vue. L'enseignante explique sa perception de ce comportement :

« C'est comme s'il me disait que moi je n'explique pas comme il le faut ou que la réponse ce n'est pas ça. [...] S'il fait un travail d'équipe, si l'élève dit autre chose que lui. Parce que lui, ce n'est pas ça qu'il avait trouvé. » Au sujet de cette tendance à se justifier, l'enseignante ajoute : « Ça me fait penser, des fois, quand on travaille en mathématique. Je le vois réagir comme ça quand il a de la misère. Le fait qu'il ne comprenne pas, c'est comme si je lui disais qu'il n'est pas correct. » L'enseignante raconte également une situation où une animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire n'avait pas accepté la réponse de Samuel : « Quand il n'avait pas la bonne réponse, il obstinait Marianne. [...] Il était resté sur l'idée qu'elle lui avait dit que ce n'était pas la bonne réponse. Puis il se parlait à voix haute. [...] Il s'obstinait tout seul. »

À quelques reprises au cours des interventions orthopédagogiques, Samuel fait part de situations où il s'est obstiné avec ses pairs pour diverses raisons. Il explique sa motivation à agir de la sorte : « Je veux avoir l'air d'un gars que s'il m'obstine sur quelque chose, je ne veux pas qu'il parte avec la raison. Je veux lui dire que ce n'est pas vrai. Je vais lui dire jusqu'à tant qu'il lâche. »; « C'est ça ou je lui laisse la raison. Sois que je me bats ou que je lui laisse la raison. » Comme nous l'avons vu précédemment, l'élève s'impose des standards de réussite élevés et il a de la difficulté à accepter ses erreurs. Pour Dumont (2012), « Les personnes qui se jugent sévèrement doutent de leurs compétences et sont prêtes à faire n'importe quoi pour obtenir l'approbation des autres, se mettent dans un état de tension permanent » (p. 17).

4.2.4 La difficulté d'utilisation de stratégies adaptatives au stress

Les difficultés d'utilisation de stratégies de coping représentent 24 % du discours relatif à ce type de stratégies. À l'intérieur de ce genre de discours, Samuel verbalise ses difficultés à utiliser des stratégies en contexte de classe. Lorsqu'il évoque ses tentatives ratées, il utilise l'expression « J'ai capoté ». Il fait également référence à un manque de contrôle sur son stress : « Ah non, c'était incontrôlable. »; « Non. J'ai voulu y penser, mais on dirait que c'était plus fort que moi. »; « J'ai essayé de faire des affaires, mais le stress

l'emportait, là. »; « Au début, j'ai voulu faire Arrêt, mais on dirait que c'était plus fort que moi. »; « J'ai eu un autre examen. À matin... Pis oui j'ai eu de la difficulté à le gérer. » Pour expliquer ces difficultés d'autorégulation, il est possible de faire un lien avec le déficit d'attention associé aux difficultés de Samuel. En effet, selon Poissant (2000), l'autocontrôle et la capacité réflexive, notamment celle qui concerne le langage interne, seraient amoindris chez l'enfant qui a un TDA/H.

En référence au cadre théorique développé au chapitre 2, il convient de rappeler que la confiance en soi et la croyance en sa propre efficacité sont des facteurs qui influencent l'évaluation cognitive que l'élève fait d'une situation ainsi que le choix de ses stratégies de coping (Lazarus, 2001, cité par Sander et Scherer, 2009). De ce fait, nous pouvons avancer que Samuel a du mal à évaluer les situations de façon rationnelle, notamment en raison d'une faible confiance en soi. Il est possible que cela affecte ses choix et la mise en œuvre de ses stratégies adaptatives. Toutefois, le discours de l'élève démontre déjà une capacité métacognitive à percevoir et à prendre conscience de ce qu'il a vécu. Il est probable que Samuel augmentera sa capacité d'autorégulation de ses stratégies adaptatives lorsqu'il aura renforcé son estime personnelle.

4.3 Question 3 : Quelles stratégies orthopédagogiques ont été mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion de stress de l'élève?

En réponse à la troisième question de recherche, le contenu de la présente section se veut une réflexion métacognitive sur ma pratique orthopédagogique. À la suite de la consultation des journaux de bord et à l'écoute des enregistrements des séances, il a été possible de porter un regard sur les interventions mises en place auprès de l'élève et de catégoriser les stratégies orthopédagogiques qui y étaient dominantes, et ce, tant sur le plan pédagogique que sur le plan relationnel.

- **Des stratégies de réciprocité.** L'auteure de *Funambule* mentionne l'importance d'établir un lien de confiance entre l'animateur et l'élève en étant respectueux et à

l'écoute (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Feuerstein (1990) soutient l'importance d'une telle relation à deux sens, nommée « principe de réciprocité ». Comme intervenante et dans le but d'entretenir des échanges authentiques tout en favorisant la conscience de soi chez l'élève, j'ai privilégié cette stratégie transversale qui exige d'être très sensible à l'élève et de lui communiquer ce que j'observais chez lui. Tout au long du programme, je me suis efforcée d'aider l'élève à mettre des mots sur ses émotions et ses sentiments. J'ai nommé ce que j'observais chez l'élève. Voici des exemples de ces interventions : « *Ça te rend émotif d'en parler?* »; « *Ah! Là, tu es en train d'anticiper!* ». Selon le référentiel des compétences à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012), ce type d'intervention correspond à la sixième compétence, soit : « Renforcer la prise de conscience de l'apprenant sur son propre fonctionnement comme apprenant et sur son pouvoir face à son devenir psychosocial » (p. 14). Une autre intervention orthopédagogique qui a été mise en œuvre a été de partager avec l'élève des sources de stress. Il est d'ailleurs recommandé par l'auteure de se donner en exemple afin de réduire la distance entre l'animateur et le jeune (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Cette façon de faire a été mise à profit tout au long du programme. Elle a en outre contribué à consolider le lien de confiance avec l'élève, en plus de développer des savoirs. En effet, dans le cadre de l'exercice 3 « Je me demande ce qu'est le stress », le programme prévoit un échange des préoccupations et des pensées stressantes entre les participants. Le contexte individuel ne permettant pas de le faire, l'intervention s'est soldée par un échange mutuel de nos sources de stress. Dans le même ordre d'idée, l'exercice 13 « Je détermine mes symptômes de stress » vise quant à lui à poser son regard sur ses propres symptômes et réactions au stress. Le partage a à nouveau été la stratégie utilisée pour illustrer dans quels types de situations stressantes ces symptômes se faisaient ressentir et quelles avaient été les stratégies utilisées pour y remédier. Par exemple, j'ai raconté une situation stressante où j'ai symboliquement confié un fardeau à quelqu'un de confiance. Il en a été de même pour le partage d'une visualisation calmante personnelle (exercice 21 « Je visualise un endroit calme et sécurisant ») et le partage des mantras (exercice 19 « Je crée mes propres

mantras de détente »). Ce type d'intervention a été concluant, puisque l'élève s'est souvenu de ces récits partagés. Georges (2002) encourage cette forme de médiation avec les élèves stressés.

- **Des stratégies signifiantes.** J'ai choisi d'adapter la façon de présenter le contenu. Par exemple, dans les rubriques « *Savais-tu que...* », « *Pensées du jour* » et « *Introspection* », j'évitais le plus possible de lire textuellement pour ne pas dénaturer l'intervention. Par souci de conserver l'attention du jeune, je résumais, je vulgarisais les informations et j'expliquais les mots difficiles. Il est arrivé que je m'inspire de ces rubriques comme déclencheur pour aller chercher la compréhension de l'élève. Cela a permis de l'impliquer et de l'amener à établir des liens entre la théorie, les exercices et les situations de la vie quotidienne. L'importance de bien connaître le participant est d'autant plus pertinente lorsque vient le temps d'ajuster et de sélectionner les contenus qui sont susceptibles de le rejoindre davantage. Tel a été le cas pour certaines rubriques d'information. En effet, lorsque les thèmes ne touchaient pas les besoins de l'élève, il n'était pas jugé pertinent de traiter de ce sujet. À titre d'exemple, le thème de la procrastination ne s'appliquait pas à Samuel. Il en a été de même pour certains conseils qui ne correspondaient pas à son degré de maturité et à sa réalité socioéconomique. Rappelons que Samuel est un jeune garçon de 12 ans et demi qui vit dans un milieu rural. C'est pourquoi des sujets tels qu'écrire un journal intime, consulter un ostéopathe ou un acupuncteur n'ont pas été traités, ce type de services étant plus limité en milieu rural. À juste titre, l'auteure suggère dans le programme d'appliquer certains exercices en fonction des besoins et des capacités de sa clientèle (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Dans le but de rendre le travail de gestion de stress le plus signifiant possible pour Samuel, ce dernier a été sensibilisé aux conséquences du stress sur ses processus cognitifs. De cette façon, il était plus susceptible de s'engager dans les exercices en sachant que cela pourrait l'aider dans ses apprentissages. Selon le référentiel de compétences de la stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012), ce type d'intervention correspond à la Compétence 5 qui consiste à « Agir comme remédiateur entre l'élève et

les compétences à construire, en s'assurant qu'en tout temps, tout ce qui fait l'objet de la remédiation est significatif pour l'élève » (p. 12). C'est dans la même optique que j'ai pris soin de constamment appuyer mes questionnements et mes interventions sur les connaissances et les représentations de l'élève.

- **Des stratégies constructivistes.** Le programme *Funambule* prévoit déjà à toutes les séances des retours sur la séance précédente. En se basant sur les fondements de la théorie du constructivisme soutenant que l'élève construit ses savoirs à partir de ceux qu'il possède déjà (Romainville, 2007), une emphase particulière a été mise sur l'activation et la verbalisation des connaissances antérieures. Selon les besoins, ceci a eu lieu à plusieurs moments de chaque séance de façon à s'assurer que l'élève greffe bien ses nouveaux savoirs à ceux déjà construits.
- **Une stratégie de questionnement omniprésente.** Le questionnement occupe une grande place dans mes interventions orthopédagogiques. Le fait de questionner l'élève a eu pour effet d'avoir accès à sa compréhension et de l'impliquer dans sa propre démarche de construction et d'appropriation de stratégies adaptatives. Selon Lafortune et Turcotte (2008), le questionnement oral permet non seulement d'approfondir une idée ou un apprentissage avec l'élève, mais également de mieux comprendre son fonctionnement cognitif et ses difficultés à apprendre. À la lumière des réponses fournies par l'élève, le remédiateur peut dégager des pistes d'intervention personnalisées pour l'aider à cheminer. C'est effectivement dans cette optique que le questionnement a été mis à profit tout au long de l'intervention.
- **Des stratégies socioconstructivistes.** Dans le programme *Funambule*, l'auteure suggère de prioriser les échanges verbaux plutôt que les activités à l'écrit pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Par exemple, c'est dans cette perspective que les exercices de « thermostress » se sont transformés. À l'usage, il s'est avéré que Samuel utilisait cet exercice pour introduire une discussion. Cette volonté de communication a été investie pour finalement se transformer en bilans hebdomadaires introspectifs stimu-

lés par l'interaction entre l'élève et moi. Cette façon d'interagir avec l'élève et de suivre ses intérêts et ses rythmes a conduit à l'adaptation de contenu et d'exercices, tout en respectant l'esprit du programme. Par ailleurs, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le support social (parents, enseignants, ami, etc.) contribue à diminuer l'impact du stress sur le bien-être de l'individu lorsque des personnes significatives prodiguent des conseils qui peuvent l'aider à mieux évaluer sa situation et à planifier des stratégies de coping adaptées (Holahan et al., 1996; Plancherel et al., 1994; Salovey, 1999, cités par Sander et Scherer, 2009). Dans le cas qui nous préoccupe, certaines interventions ont été faites pour amener l'élève à prendre conscience que sa personne n'est pas représentative d'une note de bulletin et qu'il est une personne à part entière avec des forces et des faiblesses. J'ai établi un lien avec un des conseils donnés dans le programme : l'importance d'être gentil avec soi-même et de suggérer de se parler comme si on parlait à un ami (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012).

- **Des stratégies de modelage d'habiletés de respiration et de détente.** Il a été intéressant de procéder par modelage pour aider l'élève à mieux respirer et à se détendre. En effet, celui-ci mentionnait avoir de la difficulté avec la respiration. J'ai donc invité Samuel à me regarder pendant que je respirais. Ainsi, j'agissais comme modèle de respiration. Il a été possible de constater que le modelage est une manière efficace pour illustrer un comportement. L'élève a rappelé à plusieurs reprises les stratégies de gestion de stress qui avait été explicitées sous forme de modelage. Pour Clement et Stephan (2006), il semblerait que le fait d'avoir un modèle s'avère particulièrement intéressant pour les enfants qui ont des difficultés à réaliser certains comportements spécifiques. En outre, Rief (1993, cité par Clement et Stephan, 2006) mentionne que le modelage est d'autant plus efficace pour les enfants souffrant de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, comme c'est le cas pour Samuel.

- **Des stratégies de modelage des habiletés d'autorégulation du stress.** La même stratégie de modelage a été mise de l'avant pour aider l'élève à développer ses habiletés d'autorégulation du stress. Il a été profitable de procéder ainsi pour introduire les proces-

sus cognitifs sous-jacents aux stratégies d'autorégulation. En effet, ce type d'intervention a permis à l'élève d'avoir un modèle d'autorégulation. Selon le référentiel des compétences à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR 2012), une des composantes de la Compétence 6 consiste à guider l'élève dans l'autorégulation de ses comportements. Ce modelage s'est parfois opéré sous forme de saynètes dans lesquelles j'actais, je mimais, je me parlais à moi-même pour rendre encore plus explicites les métaphores et les mises en situation du programme. L'extrait suivant en est un exemple : « *Il faut que tu sois capable de l'identifier, ça : Je suis en train de capoter! Tu dois donner un ordre à ton cerveau. "WO! Tu te calmes!"* », en référence à l'utilisation du signe « Arrêt » pour cesser les anticipations négatives et le ruminement de souvenirs angoissants. Le travail sur la transformation des pensées négatives en pensées positives est un thème important dans le programme, ce qui a été central dans le processus d'appropriation des stratégies d'autorégulation du stress par Samuel. En effet, comme il avait une certaine tendance au pessimisme, je l'ai souvent orienté vers des stratégies visant à autoréguler ses pensées et ses perceptions négatives. L'exercice complémentaire « *Je prends une décision à la croisée des chemins* » en est un autre exemple. Cette métaphore des trois chemins soutient l'importance de transformer les situations stressantes en défis à relever.

- **Des stratégies de généralisation et de transfert d'apprentissage.** Lors des moments interactifs avec l'élève, il a fallu l'aider à établir des liens entre son stress au quotidien et les stratégies proposées dans le programme. Les bilans hebdomadaires introspectifs déjà présentés servaient à verbaliser les situations stressantes vécues et à échanger au sujet des stratégies mises en œuvre pour les gérer dans la vie quotidienne et dans la vie de classe. Cela correspond à une des composantes de la compétence 5 à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012). Cette composante vise, entre autres, à favoriser chez l'élève la généralisation et le transfert des nouveaux apprentissages en dehors du contexte orthopédagogique dans sa vie de classe et dans sa vie quotidienne. Pour ce faire, l'écoute des préoccupations de l'élève et l'orientation vers certaines stratégies déjà vues ont été de mise; par exemple, l'importance de travailler sur son perfectionnisme toxique, de se

concentrer sur des situations sur lesquelles il peut avoir du contrôle et de trouver le positif dans les situations stressantes. L'extrait suivant démontre l'impact que le bilan introspectif hebdomadaire a pu avoir sur le processus d'appropriation de stratégies de gestion de stress chez l'élève : « *Ben, ça m'a aidé beaucoup, je me sens moins triste que j'étais. Beaucoup moins triste. Puis j'essaye de mettre des affaires négatives au positif. [...] il faut que je voie le verre à moitié vide ou à moitié plein. J'ai plein d'autres choses en arrière de moi pour avoir du plaisir. Ne pas toujours viser le perfectionnisme puis aussi essayer de me dire des affaires positives dans ma tête, comme "t'es capable!"* ». Cet extrait est tiré d'une fin de séance au cours de laquelle Samuel avait partagé ses préoccupations personnelles et avait d'abord manifesté ses émotions de tristesse et de découragement pour ensuite montrer de l'ouverture vers de nouvelles habiletés d'autorégulation de son stress.

CHAPITRE V : LA CONCLUSION

Le stress chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage est une problématique bien présente dans les écoles. Ces élèves sont souvent aux prises avec une faible estime de soi qui influence leurs stratégies de gestion du stress et altère leur raisonnement cognitif. Chacun de ces facteurs agit réciproquement sur les autres. Cette interrelation produit un effet boule de neige dans le cas d'un élève en difficulté d'apprentissage. L'orthopédagogue est spécialiste des difficultés et des troubles d'apprentissage. À ce titre, il doit considérer cette interrelation et chercher des moyens pour aider ses élèves à optimiser leur potentiel malgré le stress. L'objectif de cet essai était de faire l'étude d'une intervention orthopédagogique qui met en œuvre un programme de gestion du stress auprès d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage : le programme *Funambule* : pour une gestion équilibrée du stress (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Les trois questions de recherche retenues ont exploré différentes facettes de la problématique : les situations de stress décrites par l'élève pendant l'intervention, les stratégies de gestion de stress utilisées par l'élève dans sa vie de classe et dans sa vie quotidienne, ainsi que les interventions orthopédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement de stratégies de gestion du stress par l'élève.

Le devis de recherche se décline sous la forme d'une étude de cas. Le participant est un élève en difficulté d'apprentissage âgé de 12 ans au moment de l'expérimentation. Les données de recherche ont été recueillies par le biais d'un journal de bord, d'enregistrements audio, de bilans introspectifs hebdomadaires ainsi que d'entrevues avant et après l'expérimentation avec l'élève et l'enseignante.

Les résultats ont permis de faire ressortir des éléments relatifs :

- aux situations de stress vécues en contexte scolaire, dont les examens et le grand désir de comprendre;

- aux relations sociales de l'élève dont découlent un sentiment de solitude et une préoccupation face à la perception d'autrui;
- aux situations de performances musicales et sportives, particulièrement lorsqu'elles sont soumises au regard d'un camarade ou d'un adulte.

En ce qui concerne les stratégies de gestion de stress utilisées par Samuel dans sa vie de classe et dans sa vie quotidienne, nous retrouvons des stratégies relatives aux pensées et au corps, ainsi qu'une stratégie adaptative d'argumentation avec ses interlocuteurs mise en place par l'élève pour préserver son estime personnelle, mais qui pourrait être jugée improductive sous certains égards. Par ailleurs, l'élève rapporte des difficultés d'utilisation des stratégies de gestion de stress. Toutefois, son discours démontre déjà une capacité métacognitive à percevoir et à prendre conscience de ce qu'il a vécu. Il est probable que Samuel augmentera sa capacité d'autorégulation de ses stratégies adaptatives quand il aura renforcé son estime personnelle.

Enfin, en réponse à la troisième question de recherche, l'analyse des interventions orthopédagogiques a permis de ressortir les stratégies orthopédagogiques qui y étaient dominantes tant sur le plan pédagogique que relationnel.

5.1 Les limites de l'étude

Les données de cette étude exploratoire reposent sur mes observations professionnelles, mais aussi sur la perception du participant et de son enseignante. Connaissant le besoin d'approbation et le désir de bien répondre de l'élève, il n'est pas impossible que la désirabilité sociale ait influencé certains de ses propos. Cela dit, le lien de confiance important qui a été établi avec l'élève a pu réduire cette possibilité dans une certaine mesure. Les résultats obtenus ne sont pas généralisables. En effet, le portrait unique de Samuel, bien qu'il soit assez représentatif des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, pourrait ne pas dépendre toutes les facettes de la problématique vécue par cette clientèle.

En raison des difficultés attentionnelles de l'élève, il aurait peut-être fallu prévoir plus de séances, mais de plus courtes durées. Dumont, Rousseau et Bergeron (2011) le proposent d'ailleurs comme possibilité d'adaptation. Lors de l'expérimentation du volet 2 concernant le travail sur le corps, l'élève était moins impliqué et avait tendance à éviter la tâche. Il serait pertinent de se questionner sur la motivation d'un élève de 12 ans qui éprouve des difficultés dans un tel type de tâche et, d'autre part, qui pourrait vivre de la pudeur à exécuter un travail corporel sous le regard d'un adulte non familier.

Il a parfois été difficile d'amener l'élève à être introspectif et métacognitif dans ses réflexions. Gardons en tête le déficit de l'attention qui accompagne les difficultés d'apprentissage de Samuel. Selon Poissant (2000), une des caractéristiques de l'élève ayant ce type de trouble est justement d'éprouver des difficultés métacognitives à cause de la capacité d'attention nécessitée par cette réflexion. Les enseignants qui ont fait la mise à l'essai du programme *Funambule* ont également relevé ce constat selon lequel il est difficile d'amener les élèves à réfléchir sur eux-mêmes (Dumont, Rousseau et Bergeron, 2011). Il semblerait toutefois que le type de stratégies adaptatives tend à évoluer à mesure que l'enfant avance en âge. Les stratégies orientées vers la résolution du problème se développent plus tard que celles orientées sur les émotions (Dumont, 2001).

Par ailleurs, afin d'assurer un transfert optimal des stratégies de gestion de stress travaillées en contexte orthopédagogique, un suivi plus soutenu avec l'enseignante aurait été souhaitable. En référence à la septième compétence à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012), il importe de sensibiliser et de conseiller l'enseignant relativement aux caractéristiques et aux besoins particuliers de l'apprenant présentant une difficulté d'apprentissage. En effet, l'orthopédagogue et l'enseignante bénéficient d'un contact respectif différent avec l'élève. Les connaissances qu'elles ont sur l'élève gagnent à être partagées mutuellement afin de mettre en place des mesures d'aide pour soutenir l'apprenant en difficulté dans sa progression scolaire.

5.2 Les effets de l'intervention orthopédagogique sur la progression de l'élève

L'expérimentation du programme *Funambule* aura permis à l'élève de développer sa conscience de soi et sa capacité d'autorégulation de ses comportements de gestion du stress, et ce, particulièrement à l'égard de sa conscientisation de l'importance de transformer le négatif en positif et du développement d'habiletés d'autorégulation des pensées positives. Ceci semble avoir été le point fort de l'intervention orthopédagogique auprès de lui, comme le démontrent plusieurs exemples cités plus haut. De plus, au terme des rencontres, Samuel a raconté une situation qui démontre une belle progression en ce sens et une manifestation de l'augmentation de sa confiance en soi : « *On corrigeait nos devoirs, puis elle [l'enseignante] disait : "levez vos mains" [...] puis moi ça ne me tentait pas de lever ma main, puis tout d'un coup, j'ai voulu démontré mes réponses, je me suis senti genre, le moral m'a remonté. J'ai dit des réponses, c'était bon, j'étais content.* » Samuel mentionne aussi qu'il se sent moins stressé : « *Ben moi je dis que je suis pas mal moins stressé. Avant j'étais stressé, mais maintenant je ne suis pas vraiment stressé* » ; « *Ben maintenant ça va mieux. Je ne peux pas dire que le stress est tout enlevé, mais ça va beaucoup mieux.* » Ces propos rapportés par Samuel peuvent nous laisser croire que les activités du programme lui ont permis de développer de meilleures stratégies de gestion du stress qui auraient pu contribuer à une certaine hausse de son estime personnelle et de son sentiment de compétence. Inversement, le sentiment de compétence généré par l'augmentation de ses résultats scolaires aurait également pu occasionner une augmentation de l'estime de soi et du même coup, une diminution du stress négatif. En effet, selon Martinot (2001), une piste possible pour améliorer l'estime de soi pourrait passer par l'amélioration des compétences des élèves. Au surplus, les propos de Samuel, rapportés plus haut ainsi que ceux rapportés en page 53, démontrent l'amélioration notable de ses habiletés métacognitives d'autorégulation qui étaient déficitaires en début d'expérimentation, tel que rapporté en section 3.3. Samuel est maintenant capable d'observer ses émotions et ses comportements. Il sait verbaliser ses prises de conscience des changements provoqués par ses propres décisions.

Au cours de l'année scolaire, il a été possible de voir augmenter les résultats scolaires de Samuel, particulièrement en mathématiques, la matière qui était la plus difficile pour lui. Comme l'ascension de ce dernier était déjà amorcée avant le début du programme, nous ne pouvons affirmer que les interventions liées à la gestion du stress ont eu un impact sur cette augmentation, mais nous pouvons supposer que l'apprentissage de stratégies de gestion de stress dans les séances de remédiation a pu avoir une certaine influence sur sa disponibilité envers ses apprentissages, et cela, autant en contexte orthopédagogique qu'en contexte de classe.

5.3 Des recommandations orthopédagogiques

Les dix recommandations orthopédagogiques présentées ici se basent à la fois sur l'expérience d'utilisation du programme *Funambule* auprès de l'élève ciblé et sur la littérature explorée en lien avec la gestion de stress chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. La mise en contexte et la justification de ces recommandations ont déjà été explicitées à la section 4.3.

1. Recourir au questionnement afin d'avoir accès à la compréhension de l'élève et l'impliquer dans sa propre démarche de construction et d'appropriation de stratégies de gestion de stress. Par exemple : « Qu'est-ce que ça veut dire? »; « Pourquoi te suggère-t-on ceci? »; « Qu'est-ce que tu comprends? »
2. Encourager l'élève à verbaliser les situations stressantes vécues pour ensuite orienter l'échange vers certaines stratégies déjà vues. Par exemple : « Raconte-moi cette situation »; « Que s'est-il passé? »; « Comment as-tu réagi? »; « Quelles stratégies as-tu utilisées? »; « Que pourrais-tu faire dans telle situation? »
3. Amener l'élève à prendre conscience des conséquences du stress sur ses propres processus cognitifs afin de rendre encore plus significative l'appropriation de stratégies de gestion du stress. Par exemple : « Tu as plein de connaissances dans ta tête, mais sous stress tu as de la difficulté à aller chercher tes connaissances »; « Le stress

t'empêche de réfléchir efficacement »; « Tu as fait... qu'est-ce que cela a causé? »;
« Qu'aurais-tu pu faire autrement pour arriver au résultat que tu veux? »

4. Partager avec l'élève des sources de stress ainsi que des stratégies personnelles de gestion utilisées pour y remédier. Par exemple : « Moi ce qui me stresse, c'est quand je fais des présentations à l'université. Je m'imagine que tout le monde me trouve ennuyante ou que je vais bégayer devant tout le monde. »; « La dernière fois, je suis allée aux toilettes et j'ai pris de grandes respirations. Ça m'a aidé. »
5. Procéder par modelage pour aider l'élève à développer sa métacognition et plus particulièrement l'autorégulation de ses comportements liés à la gestion du stress. Par exemple : Mimer devant le jeune des situations d'autocommunication : « Je suis en train de me stresser pour rien! »; « J'ai plein de messages négatifs qui me stressent. Je veux me calmer. »
6. Amener à résumer et à faire de fréquents retours sur les contenus abordés. Par exemple : « Qu'a-t-on vu la semaine passée? »; « Comment fait-on pour relaxer notre corps? »; « Qu'est-ce que te rappelle cet objet (cette image, cette citation)? »; « Que veut dire ce mot pour toi? »; « Que sais-tu de...? »
7. Ajuster et sélectionner les contenus qui sont susceptibles de rejoindre davantage l'élève, cibler des activités spécifiques et personnalisées. Par exemple : éviter de faire travailler l'élève sur une problématique telle que la gestion du temps s'il se révèle qu'il a de bonnes méthodes de gestion de son temps; mettre l'accent sur le perfectionnisme si ceci est problématique chez l'élève.
8. Quand une problématique de stress se manifeste chez l'élève en cours de séance, en profiter pour faire l'enseignement de stratégies d'autorégulation de stress dans ce contexte précis. Ceci devient donc un exercice des plus signifiants. Par exemple : « Présentement, tu te dis des messages négatifs. Que pourrais-tu faire pour changer ces messages négatifs en messages positifs? »; « Je constate que tu te mets des standards élevés pour ton écriture. Qu'est-ce que nous avons vu à ce propos dans notre programme *Funambule?* »

9. Être sensible à l'élève en l'aidant à mettre des mots sur ses émotions et ses sentiments de façon à favoriser le développement de sa conscience de soi. Par exemple : « Ça te rend émotif d'en parler? »; « Je vois que ça te rend nerveux quand je te fais une remarque sur ton travail. »
10. Encourager l'optimisme afin d'aider l'élève à s'impliquer dans la recherche active de stratégies adaptatives productives face aux situations potentiellement stressantes. Par exemple : « J'aimerais que tu reconsidères... et que tu trouves une autre façon de procéder qui te servirait plus. »; « Bravo! Tu vois comment tu as transformé ta façon de voir cet évènement-là! »; « Tu vois? Tu as le moyen d'agir sur les situations qui te font peur! »

5.4 Les retombées de l'expérimentation du programme *Funambule* dans la pratique orthopédagogique

En rétrospective, l'expérimentation du programme *Funambule* explicitée dans cet essai aura bonifié mes compétences orthopédagogiques. En effet, elle m'aura permis de mieux comprendre les impacts du stress ainsi que la réalité émotive d'un élève en difficulté d'apprentissage vivant une problématique de stress ainsi que les stratégies probantes pour l'aider à y remédier.

Cette étude de cas ainsi que tout le processus d'initiation à la recherche scientifique m'aura donné l'occasion de faire de nombreux liens entre la théorie qui a été vue dans les cours de maîtrise et celle issue de la littérature consultée et de la transposer dans ma pratique professionnelle. Tel a été le cas pour les théories relatives au constructivisme et au socioconstructivisme, à l'enseignement par modelage, aux principes de médiation, ainsi qu'à la différenciation pédagogique. En effet, en ayant acquis une grande connaissance de l'élève et de sa façon de fonctionner, j'étais plus à même d'orienter mes interventions orthopédagogiques sur ses connaissances et ses difficultés. De plus, l'expérimentation a rendu possible la création d'un lien encore plus significatif avec l'élève. Les enseignants qui ont participé à la mise à l'essai du programme *Funambule*

ont également relevé cet avantage, mais ils parlent aussi de l'importance d'avoir au préalable un bon lien de confiance pour favoriser des échanges plus riches (Dumont, Rousseau et Bergeron, 2011).

La méta-analyse de mes interventions a donné lieu à une prise de conscience des stratégies orthopédagogiques que je manifeste dans l'action. Cet exercice m'a permis d'identifier mes forces et mes faiblesses comme remédiateur. Le domaine 2 des compétences attendues chez l'orthopédagogue (UQTR, 2012) est sans contredit celui qui est le plus représenté dans les interventions recensées. Ce domaine correspond à l'aspect de la « relation de remédiation auprès de l'apprenant » (p. 10) Je constate que les principes d'écoute, d'empathie, de respect et d'encouragement sont définitivement au cœur de mes interventions. Par ailleurs, une faiblesse dans l'intervention a été de ne pas communiquer assez clairement mon objectif de remédiation à l'élève. Cela a peut-être exercé une influence sur l'engagement et l'implication de celui-ci dans certaines activités du programme, notamment celle reliée à la relaxation du corps. Cette observation sur mes capacités de remédiateur correspond à la composante « Communiquer l'intentionnalité de la tâche à l'élève et en vérifier la compréhension » de la compétence 5 du référentiel des compétences à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012). Aussi, il aurait été bénéfique d'entretenir un lien plus serré avec l'enseignante de Samuel afin d'échanger avec elle au sujet des pistes de différenciation à favoriser dans nos interventions respectives. Cette facette de l'intervention orthopédagogique correspond à la septième compétence du référentiel des compétences à développer chez le stagiaire en orthopédagogie (UQTR, 2012). La compétence 9 du référentiel des compétences chez l'orthopédagogue (UQTR, 2012) correspond à celle de l'éthique professionnelle : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. » Une de ses composantes souligne l'importance d'« exercer et affirmer pleinement son rôle et ses fonctions dans les différents contextes de pratique, dans les limites de ses compétences professionnelles » (p. 20). Au sujet de cette dite limite quant aux compétences professionnelles, j'ai effectivement eu à me questionner sur les limites entre la relation d'aide pédagogique et

l'aide psychologique. En me référant aux définitions de l'orthopédagogie de l'ADOQ (2003, 2014), j'ai été en mesure de confirmer que l'orthopédagogue a un certain rôle à jouer sur la disponibilité cognitive de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage ainsi que sur son sentiment de compétence en tant qu'apprenant.

Enfin, l'utilisation du Programme *Funambule* dans un contexte orthopédagogique m'a permis d'apprendre à introduire des stratégies de gestion de stress dans les séances de remédiation, ce qui me permettra d'aider mes élèves à être plus disponibles pour leurs apprentissages, et ce, autant en contexte orthopédagogique qu'en contexte de classe.

RÉFÉRENCES

- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Récupéré à http://www.ladoq.ca/medias/doc/general/memoire-acte_orthopedagogique.pdf
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2014). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie*. Récupéré à http://www.ladoq.ca/medias/doc/general/Definition_Complete.pdf
- Brochu, A.-C. et Hébert, N. (2003). Fiche 17 : Modèle d'analyse d'incidents critiques recueillis en stage. Dans N. Rousseau et M. Boutet (dir.), *La pratique de l'enseignement*. Montréal : Guérin.
- Centre d'étude sur le stress humain (CESH). (2014) Récupéré à <http://www.stresshumain.ca> , 16 février 2014
- Clement, C. et Stephan, B. (2006). Favoriser les compétences sociales à l'école. Un exemple de recherche-action en zone d'éducation prioritaire. *Pratiques psychologiques*, 12, 447-463.
- Dumont, M. (en collaboration avec L. Massé, P. Potvin et D. Leclerc) (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress*. Québec : Septembre éditeur.
- Dumont, M., Rousseau, N. et Bergeron, G. (en collaboration avec L. Massé, D. Leclerc et P. Potvin) (2011). La gestion du stress : un outil contribuant au bien-être des adolescents ayant d'importantes difficultés scolaires. Dans D. Curchod, L. Lafortune, P.-A. Doudin et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 317-339). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Leclerc, D. et 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(3), 254-267.
- Dumont, M. (2001). Stratégies adaptatives. Dans M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 53-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Feuerstein, R. (1990). *Pédagogies de la médiation autour du P.E.I.* Lyon : Chronique sociale.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- George, G. (2002). *Ces élèves malades du stress*. Paris : Éditions Anne Carrière.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e édition). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
- Guimond-Plourde, R. (2005). L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : une toile phénoménologique-herméneutique pour comprendre le stress-coping chez des jeunes. *Recherches qualitatives*, 25(2), 1-27.
- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones, le cerveau et l'apprentissage*. Paris : Jacques Grancher.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal : Éditions Chenelière/Mcgraw-Hill.
- Lafortune L. et Turcotte S. (2008). *Famille de situations 18 : le questionnaire comme moyen pour accompagner la mise en œuvre du PFEQ*. Rapport de recherche. Repéré à <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Revue Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32.
- Maclean, D.P et Guyot, R. (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris : Laffont.
- Martinot D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Perrier, J. et Zuccone, D. (2010). *Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants?* Mémoire de maîtrise inédit. Université de Genève.
- Poissant, H. (2000). La métacognition chez les enfants présentant des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. *Revue canadienne de psychoéducation*, 29(2), 171-184.

- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (p. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau N. et Plessis-Bélaïr, G. (2009). Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école : quelles formules, quel avenir?, *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 11-13.
- Sander, D. et Scherer, K.R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir*. Paris : Robert Lafont.
- St-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e édition). Montréal : Gaétan Morin.
- UQTR (2012). Grille d'appréciation des compétences : Maîtrise en éducation, profil orthopédagogie. Université du Québec à Trois-Rivières.

ANNEXES

Annexe 1 – Consentement de l'élève

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
DESTINÉ AUX PARTICIPANTS



FICHE 3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Moi _____, je reconnais avoir été suffisamment informé des
PRENOM ET NOM DE L'ACTEUR D'INTERVENTION
 buts poursuivis par le programme *Funambule: Pour une gestion équilibrée du stress*. En toute
 connaissance et liberté, j'accepte de me joindre à ce groupe et j'autorise l'animateur à utiliser les
 résultats de mon appréciation du programme d'intervention. Je sais que les renseignements de
 mon questionnaire seront traités de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront
 pas divulguées à d'autres personnes (à moins d'obtenir mon consentement). Je comprends que si
 l'animateur perçoit de la détresse chez moi, son devoir est d'en aviser un intervenant psychosocial
 de l'école afin qu'il puisse me rencontrer pour en parler.

Date: _____

Signature du participant: _____

Date de naissance: _____

Groupe: _____ Degré d'enseignement: _____

Téléphone: _____ Courriel: _____

Nom de l'établissement: _____

Moi _____, en tant que responsable,
NOM ET PRÉNOM DE L'ANIMATEUR
 je m'engage à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale de chaque participant au
 cours de l'application de ce programme d'intervention, de même qu'à assurer la confidentialité
 des renseignements recueillis.

Date: _____

Signature de l'animateur: _____

Annexe 2 – Consentement des parents



LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

Invitation à participer au projet de recherche ÉTUDE DE CAS D'UN ÉLÈVE DANS L'EXPÉRIMENTATION D'UN PROGRAMME DE GESTION DU STRESS EN CONTEXTE D'ORTHOPÉDAGOGIE

Caroline Lechasseur, étudiante chercheure
Département des sciences de l'éducation
Maîtrise en orthopédagogie
Sous la direction de :
Andrée-Claire Brochu et Nadia Rousseau

Bonjour chers parents,

J'aimerais vous informer d'un projet portant sur l'apprentissage de la gestion du stress que je mène dans le cadre de mes études à la maîtrise en orthopédagogie à l'UQTR. La participation de votre enfant à cette recherche serait grandement appréciée.

But de l'étude

L'objectif principal de ce projet de recherche est de comprendre comment se vit l'appropriation des stratégies de gestion de stress chez un élève en difficulté d'apprentissage de 12 à 14 ans en contexte d'orthopédagogie, dans le cadre du programme *Funambule*.

- Quelles stratégies de gestion de stress sont les plus appréciées par les élèves?
- Quelles stratégies de gestion de stress sont transférées par les élèves hors contexte d'orthopédagogie?

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser.

Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Participation à l'étude

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à environ huit rencontres d'une heure, une fois par semaine avec l'orthopédagogue et au cours desquelles il expérimentera un programme de gestion du stress, soit le programme *Funambule* (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin & Leclerc, 2012). Les rencontres se tiendront dans mon bureau d'orthopédagogue à l'école X en dehors des heures de classe (après l'école). Ces rencontres seront enregistrées. Des entrevues d'environ une demi-heure chacune seront également effectuées auprès de votre enfant, au début de l'expérimentation (février 2013) et à la fin de l'expérimentation (avril 2013). Ces entrevues seront enregistrées et elles se tiendront dans mon bureau d'orthopédagogue à l'école X (voir la description du programme dans la Fiche n° 4 jointe à ce formulaire).

Risques, inconvénients, inconforts

Au plan psychologique, votre enfant pourrait prendre conscience de son degré de stress, ce qui pourrait engendrer, à court terme, certaines inquiétudes. Cela dit, la gestion positive du stress viendra soulager ses inquiétudes. Je m'assurerai de rassurer votre enfant en lui disant que la gestion du stress viendra contribuer à faciliter ses apprentissages et ainsi libérer des inquiétudes à ce sujet. Le temps consacré au projet, soit environ huit séances d'une heure une fois par semaine, demeure le seul inconvénient. Mais cela sera contrebalancé par les avantages que votre enfant tirera de sa participation au projet.

Bénéfices

Outre la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'apprentissage de la gestion du stress chez des élèves en difficulté, la participation de votre enfant pourrait l'aider à développer des habiletés de gestion du stress qui sont susceptibles de favoriser son rendement scolaire. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à cette recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Cette confidentialité sera assurée en utilisant des chiffres pour identifier les élèves (p. ex. : élève #1 et élève #2). Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local de recherche du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et les seules personnes qui y auront accès seront Caroline Lechasseur (étudiante chercheure), Andrée-Claire Brochu (directrice de recherche) et Nadia Rousseau (codirectrice de recherche). Elles seront détruites au bout de cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation de votre enfant à cette formation sur la gestion du stress et à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'accepter ou non sa participation et de le retirer du projet en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Votre enfant devra également accepter de participer à cette étude. Le refus de participer n'aura aucun effet sur les services rendus par l'école et par l'orthopédagogue.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Caroline Lechasseur par téléphone au (XXX) XXX-XXXX.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone au 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Engagement de Caroline Lechasseur

Moi, Caroline Lechasseur, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *ÉTUDE DE CAS DE D'UN ÉLÈVE DANS L'EXPÉRIMENTATION D'UN PROGRAMME DE GESTION DU STRESS EN CONTEXTE D'ORTHOPÉDAGOGIE*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de permettre ou non la participation à cette recherche. Je comprends que cette participation est entièrement volontaire et que mon enfant ou moi-même en tant que parent, je peux décider de retirer en tout temps mon enfant, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant _____ participe à ce projet de recherche.

Parent ou tuteur :	Chercheur
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :



PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À UN GROUPE DE GESTION DU STRESS

Madame, Monsieur,

Nous souhaitons vous informer de la mise en place d'un programme d'intervention de groupe intitulé *Funambule: Pour une gestion équilibrée du stress*, programme auquel votre enfant souhaite participer. Ce groupe est animé par _____, un intervenant de l'école que fréquente votre enfant. Il est important que vous sachiez que plusieurs résultats de recherche révèlent un lien entre le stress et la détresse des adolescents, de même qu'un lien entre le stress et de moins bonnes performances scolaires. C'est donc dans l'intention d'outiller votre jeune que ce programme a été mis sur pied.

Qu'est-ce que cette participation à un groupe de gestion du stress implique concrètement? Il s'agit de participer à huit rencontres de 60 minutes réparties sur trois mois. Au cours de ces rencontres, votre enfant réalisera des activités en lien avec les thèmes suivants :

- **Le travail sur la perception du stress.** Il apprendra à reconnaître ses différentes sources de stress et à transformer l'anticipation d'un danger en un défi à relever. Il apprendra à regarder la vie avec philosophie, c'est-à-dire en étant plus flexible et optimiste face au changement, en apprenant à sortir peu à peu de sa zone de confort afin d'accueillir la nouveauté. Il apprendra à différencier le bon stress et le mauvais stress et comprendra pourquoi le stress est tout de même nécessaire pour donner le meilleur de soi-même, pour réussir, pour être créatif, productif et enthousiaste.
- **Le travail sur le corps.** Il apprendra à mieux reconnaître les signes d'anxiété de son corps en situation de stress et il saura utiliser, pour se calmer et se détendre, des techniques de relaxation de type respiratoire ou musculaire, de même que des visualisations. Il apprendra aussi comment trouver des mantras de détente qui lui seront utiles en tout temps.
- **Le travail sur les pensées.** Il apprendra à transformer des pensées stressantes en étant plus réaliste, rationnel et positif. Grâce à des exercices concrets, il apprendra comment penser autrement, ce qui lui permettra de mieux réagir et de mieux se sentir.



- **Le travail sur les stratégies adaptatives.** Il apprendra à utiliser diverses stratégies de gestion du stress et à déterminer dans quel contexte les appliquer. Il saura distinguer les situations sur lesquelles il peut encore agir de celles sur lesquelles il n'a pas de pouvoir. Il saura aussi comment transformer le perfectionnisme toxique en perfectionnisme positif; comment éviter de procrastiner, c'est-à-dire de toujours remettre à plus tard; comment gérer plus efficacement son temps; et enfin, en quoi la pratique d'activités créatives et sportives peut neutraliser certaines tensions.

Nous vous remettons une fiche qui résume l'essentiel d'un document intitulé *Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress / Guide d'accompagnement pour les proches*. Disponible auprès de l'animateur, ce guide pourrait vous aider à soutenir votre jeune dans ses nouveaux apprentissages. N'hésitez pas à vous le procurer.

Sachez que cette participation est pour votre jeune une occasion unique d'améliorer sa résistance au stress et de réfléchir à son expérience. Il pourra également vérifier l'efficacité de moyens proposés pour s'adapter aux situations stressantes. Si votre enfant participe au programme *Funambule*, il signera un formulaire de consentement à cet égard.

Veillez, Madame, Monsieur, agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Nom de l'animateur : _____

Profession : _____

Téléphone : _____ poste _____

Courriel : _____

Annexe 3 – Information à l’enseignante



LETTRE D’INFORMATION AUX ENSEIGNANTS

Invitation à participer au projet de recherche ÉTUDE DE CAS D’UN ÉLÈVE DANS L’EXPÉRIMENTATION D’UN PROGRAMME DE GESTION DU STRESS EN CONTEXTE D’ORTHOPÉDAGOGIE

Caroline Lechasseur, étudiante chercheure
Département des sciences de l’éducation
Maîtrise en orthopédagogie
Sous la direction de :
Andrée-Claire Brochu et Nadia Rousseau

Bonjour cher enseignant,

J’aimerais vous informer d’un projet portant sur l’apprentissage de la gestion du stress que je mène dans le cadre de mes études à la maîtrise en orthopédagogie à l’UQTR. Votre participation à cette recherche serait grandement appréciée.

But de l’étude

L’objectif principal de ce projet de recherche est de comprendre comment se vit l’appropriation des stratégies de gestion de stress chez un élève en difficulté d’apprentissage de 12 à 14 ans, dans le cadre du programme *Funambule*.

- Quelles stratégies de gestion de stress sont les plus appréciées par les élèves?
- Quelles stratégies de gestion de stress sont transférées par les élèves hors contexte d'orthopédagogie?

Les renseignements donnés dans cette lettre d’information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu’implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Participation à l'étude

Votre participation à ce projet de recherche consiste à deux entrevues individuelles d'approximativement 45 minutes (une en février et l'autre en mai). Ces entrevues porteront sur vos observations des élèves qui participent au programme de gestion du stress *Funambule*. Les entrevues seront enregistrées et se tiendront dans mon bureau d'orthopédagogue à l'école XX (voir la description du programme dans la fiche #5 jointe à ce formulaire).

Risques, inconvénients, inconforts

Votre participation à cette recherche n'entraîne aucun risque, inconvénient ou inconfort, outre l'exigence du temps dédié aux entrevues.

Bénéfices

Outre la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'apprentissage de la gestion du stress chez des élèves en difficulté, votre participation pourrait contribuer à développer des connaissances sur le programme de gestion de stress *Funambule*. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à cette recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Cette confidentialité sera assurée en utilisant des chiffres pour vous identifier (p. ex. : enseignants #1 et enseignants #2). Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'essai de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local de recherche du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et les seules personnes qui y auront accès seront Caroline Lechasseur (étudiante chercheure), Andrée-Claire Brochu (directrice de recherche) et Nadia Rousseau (codirectrice de recherche). Elles seront détruites au bout de cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Le refus de participer n'aura pas d'impact sur notre travail ensemble. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer du projet en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Caroline Lechasseur par téléphone au XXXX

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone au 819 376-5011, poste 2129, ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS**Engagement de Caroline Lechasseur**

Moi, Caroline Lechasseur, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *ÉTUDE DE CAS D'UN ÉLÈVE DANS L'EXPÉRIMENTATION D'UN PROGRAMME DE GESTION DU STRESS EN CONTEXTE D'ORTHOPÉDAGOGIE*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de permettre la participation ou non à cette recherche. Je comprends que cette participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Enseignant	Chercheure
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :



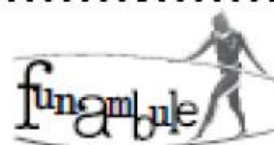
PARTICIPATION D'UN ÉLÈVE À UN GROUPE DE GESTION DU STRESS

Madame, Monsieur,

Nous souhaitons vous informer de la mise en place d'un programme d'intervention de groupe intitulé *Funambule: Pour une gestion équilibrée du stress*, programme auquel votre élève souhaite participer. Ce groupe est animé par _____, un intervenant de l'école. Il est important que vous sachiez que plusieurs résultats de recherche révèlent un lien entre le stress et la détresse des adolescents, tout en démontrant un lien entre le stress et de moins bonnes performances scolaires. C'est donc dans l'intention d'outiller les jeunes que ce programme a été mis sur pied.

Qu'est-ce que cette participation dans un groupe de gestion du stress implique concrètement? Il s'agit pour l'élève de participer à huit rencontres de 60 minutes réparties sur trois mois. Au cours de ces rencontres, il réalisera des activités en lien avec les thèmes suivants :

- **Le travail sur la perception du stress.** Il apprendra à reconnaître ses différentes sources de stress et à transformer l'anticipation d'un danger en un défi à relever. Il apprendra à regarder la vie avec philosophie, c'est-à-dire en étant plus flexible et optimiste face au changement, en apprenant à sortir peu à peu de sa zone de confort afin d'accueillir la nouveauté et à savoir être fier de lui. Il apprendra à différencier le bon stress et le mauvais stress et comprendra pourquoi le stress est tout de même nécessaire pour donner le meilleur de soi-même, pour réussir, pour être créatif, productif et enthousiaste.
- **Le travail sur le corps.** Il apprendra à mieux reconnaître les signes d'anxiété de son corps en situation de stress et il saura utiliser, pour se calmer et se détendre, des techniques de relaxation de type respiratoire ou musculaire, de même que des visualisations. Il apprendra aussi comment trouver des mantras de détente qui lui seront utiles en tout temps.
- **Le travail sur les pensées.** Il apprendra à transformer les pensées stressantes en étant plus réaliste, rationnel et positif. Grâce à des exercices concrets, il apprendra comment penser autrement, ce qui lui permettra de mieux réagir et de mieux se sentir.



- **Le travail sur les stratégies adaptatives.** Il apprendra à utiliser diverses stratégies de gestion du stress et à déterminer dans quel contexte les appliquer. Il saura distinguer les situations sur lesquelles il peut encore agir de celles sur lesquelles il n'a pas de pouvoir. Il saura aussi comment transformer le perfectionnisme toxique en perfectionnisme positif; comment éviter de procrastiner, c'est-à-dire de toujours remettre à plus tard; comment gérer plus efficacement son temps; et enfin, en quoi la pratique d'activités créatives et sportives peut neutraliser certaines tensions.

Nous vous remettons une fiche qui résume l'essentiel d'un document intitulé *Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress / Guide d'accompagnement pour les proches*. Disponible auprès de l'animateur, ce guide pourrait vous aider à soutenir votre jeune dans ses nouveaux apprentissages. N'hésitez pas à vous le procurer.

Sachez que cette participation est pour ce jeune une occasion unique d'améliorer sa résistance au stress et de réfléchir à son expérience. Il pourra également vérifier l'efficacité de moyens proposés pour s'adapter aux situations stressantes. Si cet élève participe au programme *Funambule*, il signera un formulaire de consentement à cet égard.

Veuillez, Madame, Monsieur, agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Nom de l'animateur : _____

Statut professionnel : _____

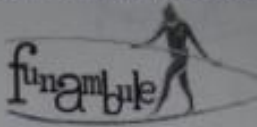
Téléphone : _____, poste _____

Courriel : _____

Annexe 4 – Formulaire de consentement de la direction

LETTRE D'INFORMATION DESTINÉE
À LA DIRECTION DE L'ÉCOLE

FICHE 5



**PARTICIPATION D'UN ÉLÈVE À
UN GROUPE DE GESTION DU STRESS**

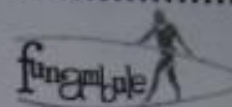
Madame, Monsieur,

Nous souhaitons vous informer de la mise en place d'un programme d'intervention de groupe intitulé *Fungamble: Pour une gestion équilibrée du stress*, programme auquel votre élève souhaite participer. Ce groupe est animé par Caroline Léchasseur, orthopédagogue, un intervenant de l'école. Il est important que vous sachiez que plusieurs résultats de recherche révèlent un lien entre le stress et la détresse des adolescents, tout en démontrant un lien entre le stress et de moins bonnes performances scolaires. C'est donc dans l'intention d'outiller les jeunes que ce programme a été mis sur pied.

Qu'est-ce que cette participation dans un groupe de gestion du stress implique concrètement? Il s'agit pour l'élève de participer à huit rencontres de 60 minutes réparties sur trois mois. Au cours de ces rencontres, il réalisera des activités en lien avec les thèmes suivants :

- **Le travail sur la perception du stress.** Il apprendra à reconnaître ses différentes sources de stress et à transformer l'anticipation d'un danger en un défi à relever. Il apprendra à regarder la vie avec philosophie, c'est-à-dire en étant plus flexible et optimiste face au changement, en apprenant à sortir peu à peu de sa zone de confort afin d'accueillir la nouveauté et à savoir être fier de lui. Il apprendra à différencier le bon stress et le mauvais stress et comprendra pourquoi le stress est tout de même nécessaire pour donner le meilleur de soi-même, pour réussir, pour être créatif, productif et enthousiaste.
- **Le travail sur le corps.** Il apprendra à mieux reconnaître les signes d'anxiété de son corps en situation de stress et il saura utiliser, pour se calmer et se détendre, des techniques de relaxation de type respiratoire ou musculaire, de même que des visualisations. Il apprendra aussi comment trouver des mantras de détente qui lui seront utiles en tout temps.
- **Le travail sur les pensées.** Il apprendra à transformer les pensées stressantes en étant plus réaliste, rationnel et positif. Grâce à des exercices concrets, il apprendra comment penser autrement, ce qui lui permettra de mieux réagir et de mieux se sentir.

-2



2

- **Le travail sur les stratégies adaptatives.** Il apprendra à utiliser diverses stratégies de gestion du stress et à déterminer dans quel contexte les appliquer. Il saura distinguer les situations sur lesquelles il peut encore agir de celles sur lesquelles il n'a pas de pouvoir. Il saura aussi comment transformer le perfectionnisme toxique en perfectionnisme positif; comment éviter de procrastiner, c'est-à-dire de toujours remettre à plus tard; comment gérer plus efficacement son temps; et enfin, en quoi la pratique d'activités créatives et sportives peut neutraliser certaines tensions.

Le local utilisé sera celui que j'occupe présentement, c'est-à-dire, le local d'orthopédagogie. Les séances de participation se tiendront en dehors des heures de classe. Elles se tiendront donc sur l'heure du midi ou après l'école. Les parents ou les tuteurs légaux de l'enfant auront par ailleurs préalablement signé un consentement pour la participation de leur enfant au programme.

Sachez que cette participation est pour ce jeune une occasion unique d'améliorer sa résistance au stress et de réfléchir à son expérience. Il pourra également vérifier l'efficacité de moyens proposés pour s'adapter aux situations stressantes. Si cet élève participe au programme *Funambule*, il signera un formulaire de consentement à cet égard.

À titre de directrice pédagogique de l'école [REDACTED]

[REDACTED] consens à ce que Caroline Lechasseur fasse l'expérimentation du *Programme Funambule*, pour une gestion équilibrée du stress, à l'intérieur de l'école, avec des élèves préalablement ciblés (3 maximum).

Nom de l'animateur : _____ Caroline Lechasseur

Statut professionnel : _____ Orthopédagogue professionnelle

Téléphone : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Annexe 5 – Protocoles d’entrevue de l’élève

Protocole d’entrevue individuelle (avant l’expérimentation)

- 1 Raconte-moi quelques situations où tu vis du stress et que tu ne sais pas trop comment t’en sortir.
- 2 Quand tu rencontres quelque chose de difficile ou des situations qui te font peur, comment réagis-tu?
- 3 T’arrive-t-il de t’inquiéter longtemps avant qu’un évènement arrive? Raconte-moi un exemple.
- 4 Quelles sont tes zones des stress, les domaines de ta vie qui t’apportent du stress? (école, maison, sport)
- 5 Donne-moi un exemple où le stress peut être néfaste dans ta vie.
- 6 Lorsque tu es dans une période où tu vis beaucoup de stress, quel moyen utilises-tu pour te détendre?
- 7 Quels conseils pourrais-tu donner à quelqu’un qui vit du stress négatif?
- 8 Raconte-moi une situation difficile où tu t’es senti « pas bon ». Qu’aurais-tu pu faire pour te sentir mieux dans cette situation?
- 9 Comment ton corps réagit-il au stress?
- 10 Quels sont les moyens que tu connais pour relaxer ton corps en situation de stress?
- 11 Avant un examen stressant, quels moyens utilises-tu pour détendre ton corps?
- 12 Pendant un examen, quelles sont les pensées qui pourraient t’aider à ne pas te décourager, à ne pas paniquer?
- 13 T’arrive-t-il d’être dur avec toi-même et de te juger durement quand ce n’est pas parfait? Raconte-moi une situation.
- 14 Quels sont les messages que tu te dis dans ta tête en situation de stress?

Protocole d'entrevue individuelle (après l'expérimentation)

- 1 Au début de nos rencontres, tu m'as raconté que....te plaçait en situation de stress et que tu ne sais pas trop comment t'en sortir. Dans une même situation, que ferais-tu maintenant?
- 2 Au début de nos rencontres, tu m'as raconté que quand tu rencontres quelque chose de difficile ou des situations qui te font peur tu réagissais en..... Réagis-tu de la même façon. Explique.
- 3 Au début de nos rencontres, tu m'as raconté que quand tu es stressé, tu..... pour évacuer ce stress. Quels moyens prends-tu maintenant?
- 4 Au début de nos rencontres, tu m'as raconté que... Maintenant, t'arrive-t-il de t'inquiéter longtemps avant qu'un évènement arrive? Raconte-moi un exemple.
- 5 Quels sont les moyens que tu connais maintenant pour relaxer ton corps en situation de stress?
- 6 Avant un examen stressant, quels moyens utilises-tu maintenant pour détendre ton corps?
- 7 Comment ton corps réagit-il au stress, maintenant?
- 8 Pendant un examen, quelles sont les pensées qui pourraient t'aider à ne pas te décourager, à ne pas paniquer?
- 9 T'arrive-t-il d'être dur avec toi-même et de te juger durement quand ce n'est pas parfait? Raconte-moi une situation.
- 10 Quels sont les messages que tu te dis dans ta tête en situation de stress?
- 11 Donne-moi un exemple où le stress peut être utile dans ta vie.
- 12 Quelles sont tes zones de stress, les domaines de ta vie qui t'apportent du stress? (école, maison, sport)
- 13 Donne-moi un exemple où le stress peut être néfaste dans ta vie.
- 14 Lorsque tu vis une période avec beaucoup de stress, quel(s) moyen(s) utilises-tu pour te détendre?
- 15 Quels conseils pourrais-tu donner à quelqu'un qui vit du stress négatif?
- 16 Raconte-moi une situation difficile où tu t'es senti « pas bon ». Qu'aurais-tu pu faire pour te sentir mieux dans cette situation?
- 17 Quels sont les exercices ou les séances qui t'ont le plus aidé? Pourquoi?
- 18 Avais-tu le goût de venir à chacune des rencontres ou t'est-il arrivé de ne pas avoir envie de venir? Pourquoi?
- 19 Dis-moi ce que tu as aimé le plus durant les rencontres?
- 20 Y a-t-il des personnes qui se sont aperçues que tu gérais mieux ton stress? Que disent les gens sur tes nouvelles habiletés?
- 21 Comment peux-tu appliquer ce que tu as appris dans le programme, dans la classe à la maison? Donne-moi des exemples.
- 22 Quels trucs ou stratégies que tu as appris maintenant dans le programme utilises-tu maintenant pour t'aider à gérer ton stress? Donne-moi des exemples.

Annexe 6 – Protocoles d’entrevue de l’enseignante

Protocole d’entrevue individuelle (avant l’expérimentation)

- 1 Racontez-moi quelques situations où votre élève vit du stress.
- 2 Quand il rencontre quelque chose de difficile ou des situations qui lui font peur, comment réagit-il?
- 3 Quand il est stressé, quels moyens prend-il pour évacuer ce stress?
- 4 Selon vous, lui arrive-t-il de s’inquiéter longtemps avant qu’un événement arrive? Racontez-moi un exemple.
- 5 Selon vous, quelles sont ses zones de stress, les domaines de sa vie qui lui apportent du stress? (école, maison, sport)
- 6 Selon vous, qu’est-ce que l’élève perçoit comme étant une situation stressante?
- 7 Lorsqu’il vit une période avec beaucoup de stress, quel(s) moyen(s) utilise-t-il pour se détendre?
- 8 Racontez-moi une situation difficile où il s’est senti « pas bon ».
- 9 Quelles manifestations physiques du stress observez-vous chez l’élève?
- 10 Quels sont les moyens qu’il utilise pour relaxer son corps en situation de stress?
- 11 Selon vous, lui arrive-t-il d’être dur avec lui-même et de se juger durement quand ce n’est pas parfait? Racontez-moi une situation.

Protocole d'entrevue individuelle (après l'expérimentation)

- 1 À la première entrevue, vous m'aviez raconté que.... était une source de stress pour l'élève. De quelle façon fonctionne-t-il dans cette même situation maintenant?
- 2 À la première entrevue, vous m'aviez raconté que quand il rencontre quelque chose de difficile ou des situations qui lui font peur, il réagit en..... Réagit-il de la même façon maintenant? Expliquez.
- 3 À la première entrevue, vous m'aviez raconté que pour évacuer son stress, il... Quel(s) moyen(s) prend-il maintenant pour évacuer son stress?
- 4 À la première entrevue, à la question à savoir s'il arrivait à l'élève de s'inquiéter longtemps avant qu'un événement arrive, vous m'aviez répondu que.... Qu'en est-il maintenant? Donnez-moi un exemple.
- 5 À la première entrevue, vous m'aviez raconté que.... Quelles sont les manifestations physiques du stress chez l'élève, maintenant?
- 6 À la première entrevue, vous m'aviez raconté que l'élève utilisait les moyens... pour relaxer son corps en situation de stress. Quels moyens utilise-t-il maintenant?
- 7 À la première entrevue, à la question à savoir s'il arrivait à l'élève d'être dur avec soi-même et de se juger durement quand tout n'est pas parfait, vous m'aviez raconté que... Qu'en est-il maintenant?
- 8 Quelles sont ses zones des stress, les domaines de sa vie qui lui apportent du stress? (école, maison, sport)
- 9 À la première entrevue, vous aviez mentionné que... était perçu par l'élève comme étant une situation stressante. Qu'en est-il maintenant?
- 10 L'élève vous a-t-il parlé de ses rencontres dans le cadre du Programme *Funambule*? Que vous a-t-il mentionné?
- 11 Quels sont les exercices ou les séances qui l'ont le plus aidé? Pourquoi?
- 12 Avait-il le goût de venir à chacune des rencontres, ou lui est-il arrivé de ne pas avoir envie de venir? Quelles étaient les raisons?
- 13 Qu'a-t-il aimé le plus durant les rencontres?
- 14 Vous êtes-vous aperçu qu'il gérait mieux son stress depuis sa participation au Programme? Parlez-moi de ses nouvelles stratégies et de ses nouveaux comportements en situation de stress.
- 15 Comment applique-t-il ce qu'il a appris dans le programme en classe? Donnez-moi des exemples.
- 16 À la première entrevue, vous aviez mentionné que lorsque l'élève vit une période avec beaucoup de stress, il.... pour se détendre. Quel(s) moyen(s) utilise-t-il maintenant pour se détendre?