

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

EFFETS DU TYPE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIER POURSUIVI SUR LE  
STRESS SCOLAIRE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

NAOMI LABROSSE NOURY

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

JUIN 2022

© Labrosse Noury 2022

## *Sommaire*

Dans le cadre de ce mémoire, deux objectifs ont été poursuivis : décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP<sup>1</sup>] poursuivi et décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi. Afin d'atteindre ces deux objectifs, il a été question d'effectuer une étude quantitative descriptive et d'association entre deux variables dans le but de préciser s'il y a une association, un lien significatif possible à vérifier ultérieurement avec une analyse plus forte de données de type corrélative entre le stress scolaire ou les composantes et l'un des PPP d'un questionnaire autoporté. L'échantillon de cette recherche provient d'une même école secondaire d'un même centre de services scolaire [CSS]. Il y avait 739 répondants, regroupant des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire dans deux projets pédagogiques particuliers [PPP], soit 279 élèves dans le PPP Régulier [PPP REG] et 460 élèves dans le PPP Programme d'éducation intermédiaire [PPP PEI].

Les analyses de données quantitatives ont permis de décrire les différentes composantes du stress scolaire à l'aide des quatre facteurs de stress scolaire (García-Ross et al., 2018) et de décrire l'association entre les facteurs de stress scolaire et le type de PPP poursuivi. Les résultats montrent que, de manière générale, les élèves ne sont pas particulièrement stressés, peu importe le type de PPP poursuivi et que le type de PPP ne semble pas avoir d'impact sur le stress scolaire pour la plupart des facteurs de stress scolaire. Ainsi, ces résultats montrent qu'ils ne s'inscrivent pas en cohérence avec la recherche scientifique. Enfin, cette recherche permet l'étude d'une perspective novatrice du sujet d'actualité qu'est le stress scolaire, soit la mise en relation entre le stress scolaire et le type de PPP poursuivi, puisqu'il ne semble pas avoir d'études qui explorent cette relation.

---

<sup>1</sup> Dans ce mémoire, l'acronyme PPP sera utilisé tel qu'adopté par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2007).

## *Remerciements*

Je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire sans le soutien de plusieurs. C'est pour cette raison que je tiens à les remercier. D'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Judith Beaulieu, à qui je dois beaucoup et pour qui j'éprouve un profond respect. Judith, tu as toujours su te voir bienveillante à mon égard et tous tes commentaires constructifs ont fait en sorte que j'ai pu m'épanouir jusqu'à mon potentiel maximum. Je n'aurai jamais assez de mots pour exprimer toute ma gratitude, je te remercie du fond du cœur pour tout. Je tiens aussi à remercier tous les membres de mon comité d'évaluation de mémoire : André C. Moreau qui, dès le départ, a exprimé son enthousiasme pour cette présente recherche et surtout, qui a su me transmettre son expertise pour progresser tout au long de mon parcours ainsi que David Lefrançois qui a su apporter un regard attentionné à ce projet de recherche. De plus, je souhaite témoigner ma reconnaissance à l'ensemble de mes professeurs qui m'ont enseigné durant ce cheminement de maîtrise. Ils ont tous, à leur manière, su me transmettre leur passion pour la recherche en éducation et alimenter la mienne.

Pour poursuivre, je tiens à remercier le milieu scolaire qui m'a fait une place afin de poursuivre cette recherche, merci à la direction, aux enseignants et aux élèves, je vous dois énormément. Merci également à tous mes amis étudiants qui ont alimenté ma réflexion et ma recherche, je salue Félix Bédard et Pier-Luc Goupil pour votre relecture attentive et généreuse. Un merci spécial à mon amie et collègue de longue date, Erika Dugas, non seulement pour la révision linguistique, mais aussi pour son soutien. Merci à mes parents qui ont toujours cru en moi et qui m'ont soutenue par toutes les manières possibles. Sans vous, je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire. Enfin, merci infiniment à Xavier. Mon amour, tu as su te voir rassurant et me soutenir, dans les hauts et comme dans les bas, tout au long de mon parcours.

## **Table des matières**

<i>Sommaire</i> .....	2
<i>Remerciements</i> .....	3
Table des matières .....	4
Liste des abréviations, sigles et acronymes .....	8
Liste des figures .....	9
Liste des tableaux.....	11
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE .....	15
1.1. Mise en place de différents projets pédagogiques particuliers au Québec .....	15
1.2. Diversité de choix qui peut entraîner un stress scolaire .....	19
1.3. Question, objectifs et pertinence générale de recherche .....	20
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL.....	22
2.1. Stress et stress scolaire .....	22
2.1.1. Définition du stress .....	23
2.1.2. Distinction entre stress et anxiété .....	25
2.1.3. Définition du stress scolaire .....	26
2.2. Projets pédagogiques particuliers .....	30
2.2.1. Types de projets pédagogiques particuliers.....	31
2.2.2. Projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	33
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1. Type de recherche.....	34
3.1. Recrutement .....	35
3.2. Échantillon .....	36
3.3. Instrument de collecte de données .....	37
3.3.1. Description du questionnaire et des échelles de mesure.....	38

3.3.2. Adaptation et traduction du questionnaire.....	39
3.3.3. Vérification de la cohérence interne des échelles .....	39
3.4. Déroulement de la recherche .....	40
3.5. Plan d'analyse des données .....	41
3.5.1. Analyse des données nominales .....	41
3.5.2. Analyse des données ordinales.....	42
3.5.3. Précisions sur les analyses d'association entre deux variables .....	43
3.6. Considérations éthiques.....	44
CHAPITRE IV – RÉSULTATS.....	46
4.1 Résultats pour les quatre facteurs de stress scolaires .....	46
4.2. Facteur 1 : surcharge scolaire.....	47
4.2.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 1.....	47
4.2.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 1.....	49
4.2.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 1 .....	52
4.3. Facteur 2 : interaction avec les pairs.....	55
4.3.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 2 .....	55
4.3.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 2 .....	57
4.3.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 2.....	59
4.4. Facteur 3 : Pression familiale.....	62
4.4.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 3 .....	63
4.4.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 3 .....	65
4.4.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 3.....	68
4.5. Facteur 4 : Perception du futur .....	71

4.5.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 4 .....	71
4.5.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 4 .....	73
4.5.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 4.....	75
CHAPITRE V – DISCUSSION .....	79
5.1. Discussion des résultats de recherche au regard des deux objectifs de recherche.....	79
5.1.1. Objectif 1 : Décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP] poursuivi .....	80
5.1.2. Objectif 2 : Décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi .....	83
5.2. Conclusions des résultats de recherches en lien avec les objectifs de recherche.....	86
5.3. Pistes de solutions .....	88
5.4. Limites de la recherche .....	89
5.5. Retombées pratiques.....	90
5.6. Retombées théoriques.....	90
CONCLUSION .....	92
Références.....	97
Appendice A – Exemples de grille-matière dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI.....	104
Appendice B – Description des projets pédagogiques au Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI] .....	109
Appendice C – Critères de sélection pour les différents projets pédagogiques au CSSMI....	114
Appendice D – Document de référence pour recrutement projet de recherche .....	116
Appendice E – Questionnaire du stress scolaire au niveau secondaire .....	119
Appendice F – Présentation des items du questionnaire .....	126
Appendice G – Nombre d’items différencié du stress scolaire selon chaque facteur.....	128
Appendice H – Certificat éthique .....	129

Appendice I – Formulaire de consentement .....	130
Appendice J – Tables de distribution de fréquence pour chaque facteur de stress en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP] .....	134

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

BI	Baccalauréat international
CSE	Conseil supérieur d'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CSSMI	Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Iles
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
FMI	Programme de formation musicale intensive
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PEI	Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat international
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PPP	Projet pédagogique particulier
QASSE	Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education
SAG	Programme Santé globale
SEBIQ	Société des établissements du baccalauréat international du Québec et de la francophonie
SSS	Score de stress scolaire
UQO	Université du Québec en Outaouais

## Liste des figures

Figure 1.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier .....	48
Figure 2.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG ....	48
Figure 3.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....	50
Figure 4.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....	51
Figure 5.	Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire .....	53
Figure 6.	Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI .....	53
Figure 7.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier REG .....	56
Figure 8.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier REG.....	57
Figure 9.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....	58
Figure 10.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....	59
Figure 11.	Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs .....	60
Figure 12.	Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI .....	61
Figure 13.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier REG .....	64
Figure 14.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier REG .....	64
Figure 15.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....	66

Figure 16.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI .....67
Figure 17.	Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale .....69
Figure 18.	Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier et du projet pédagogique particulier PEI .....69
Figure 19.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier REG .....72
Figure 20.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier REG ..72
Figure 21.	Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI.....74
Figure 22.	Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI ....74
Figure 23.	Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur .....76
Figure 24.	Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier et du projet pédagogique particulier PEI ....77

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Échantillon des répondants .....	37
Tableau 2.	Vérification de la cohérence interne des échelles du QASSE adapté .....	40
Tableau 3.	Analyse des données provenant du QASSE .....	43
Tableau 4.	Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire .....	54
Tableau 5.	Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire .....	54
Tableau 6.	Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs .....	62
Tableau 7	Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs .....	62
Tableau 8	Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale .....	70
Tableau 9	Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale .....	70
Tableau 10	Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur .....	78
Tableau 11	Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur .....	78
Tableau 12	Grille-matière de la première secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	104
Tableau 13	Grille-matière de la deuxième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	105
Tableau 14	Grille-matière de la troisième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	106
Tableau 15	Grille-matière de la quatrième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	107

Tableau 16	Grille-matière de la cinquième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI .....	108
Tableau 17	Les sous-facteurs (items) du facteur de stress surcharge scolaire .....	126
Tableau 18	Les sous-facteurs (items) du facteur de stress interaction avec les pairs .....	126
Tableau 19	Les sous-facteurs (items) du facteur de stress pression familiale .....	126
Tableau 20	Les sous-facteurs (items) du facteur de stress perception du futur .....	127
Tableau 21	Table de distribution de fréquence pour le facteur surcharge scolaire en fonction du projet pédagogique particulier .....	134
Tableau 22	Table de distribution de fréquence pour le facteur interaction avec les pairs en fonction du projet pédagogique particulier .....	135
Tableau 23	Table de distribution de fréquence pour le facteur pression familiale en fonction du projet pédagogique particulier .....	136
Tableau 24	Table de distribution de fréquence pour le facteur perception du futur en fonction du projet pédagogique particulier .....	136

L'école secondaire québécoise propose différents projets pédagogiques particuliers [PPP] afin de tenter de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. En effet, les élèves québécois du secondaire ont un choix diversifié de PPP, reconnus par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] au sein des écoles secondaires publiques (p. ex. : régulier, arts-études, programme d'éducation intermédiaire [PEI], sports-études). Dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et un environnement donné qui place l'élève en situation de handicap (Fougeyrollas, 2021). Dans le cadre de ce mémoire, la problématique se rapporte ainsi à la situation de handicap découlant de cette interaction personne-milieu où les élèves ressentent du stress scolaire lorsqu'ils sont en interaction avec leur environnement (les différents PPP). En effet, au sein de ces PPP, les élèves doivent souvent maintenir des notes scolaires plus élevées, un rendement sportif de haut calibre ou répondre à d'autres exigences afin de conserver leur place dans ces PPP. Ainsi, le stress scolaire ressenti par les élèves (caractéristiques personnelles) en interaction avec les différents PPP (caractéristiques de l'environnement) génère cette situation handicapante qui pose problème. Alors, comment décrire les effets du type de projet pédagogique particulier poursuivi sur le stress scolaire des élèves du secondaire?

Ce mémoire vise ainsi à répondre à cette question. Le premier chapitre expose la problématique liée au stress scolaire et aux PPP poursuivis. La question de recherche et les objectifs de recherche sont également présentés. Le deuxième chapitre se concentre sur le cadre conceptuel. Il définit d'abord ce qu'est le stress scolaire tout en faisant la distinction entre le stress et l'anxiété ; il définit ensuite ce qu'est un projet pédagogique particulier. Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche et toutes ses implications méthodologiques, soit le type de recherche, l'échantillon, le recrutement, l'instrument de collecte de données, le déroulement de la recherche, l'analyse de données et les

considérations éthiques. Le quatrième chapitre expose les résultats. Le cinquième et dernier chapitre repose sur une discussion des résultats incluant les conclusions de recherche, les limites de la recherche et ses retombées théoriques et pratiques.

## CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

Le chapitre met en contexte la problématique liée à l'interaction entre les différents environnements que sont les projets pédagogiques particuliers [PPP] et le stress scolaire qui fait partie des caractéristiques personnelles de tout élève (Rousseau et Espileza, 2018). Ce chapitre se conclut par la question, l'objectif et la pertinence générale de cette recherche.

### 1.1. Mise en place de différents projets pédagogiques particuliers au Québec

Au Québec, la fragmentation du système scolaire peut être marquée par plusieurs facteurs, d'abord en fonction des facteurs sociaux traditionnels, c'est-à-dire le revenu et l'éducation des parents, ensuite par la diversité des milieux culturels et enfin par la multiplication de ces PPP (Lessard, 2019). L'objet de ce mémoire se concentre sur ce dernier enjeu.

L'école québécoise a pour particularité d'offrir différents PPP. Ce système est propre au Québec et n'existe pas ailleurs dans le monde, puisque chaque PPP doit être examiné et approuvé par le ministre de l'Éducation au Québec (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1980; CSÉ, 2007; Fédération autonome des enseignants [FAE], 2017; Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2016). Ces occasions dans le secteur public sont réellement apparues vers le milieu des années 1980, afin de rivaliser non seulement avec le secteur privé qui propose déjà ce type d'enseignement (PPP diversifiés), mais également afin d'instaurer des classes plus homogènes dans les écoles publiques (CSÉ, 1980). Au regard de la popularité de ces PPP, un conflit est né, en lien avec l'identité propre du système d'éducation québécois. Ce système d'éducation, qui se doit de répondre aux besoins de tous, c'est-à-dire la présence de l'école publique commune où tous les élèves qui s'y trouvent sont à chances de réussite égales (CSÉ, 1980; CSÉ, 2007), s'est transformé en un système hétérogène qui ne permet pas l'égalité des chances de réussite pour tous lorsque les

PPP ont été instaurés (CSÉ, 2006; Duclos et Hurteau, 2017). En d'autres mots, c'est l'école où l'on donne des occasions à une certaine élite (selon les résultats scolaires, les compétences parascolaires ou le statut socioéconomique), en excluant les élèves qui ne répondent pas à ces critères, dont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDA] (CSÉ, 1980, CSÉ, 2007; FAE, 2017; FSE, 2016).

D'une part, le système d'éducation fragmenté, qui autorise la présence de PPP, crée des inégalités de réussite éducative (Duclos et Hurteau, 2017; Lessard, 2019). Pour Duclos et Hurteau (2017), des données collectées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] permettent de constater que :

les écoles offrant des programmes particuliers sont sous-représentées dans les secteurs défavorisés. Ainsi, selon l'indice de milieu socioéconomique [IMSE]<sup>2</sup>, seulement 16% des écoles ayant un IMSE faible offrent de tels programmes, contre 46,2% de celles ayant un IMSE moyen et 42,4% de celles ayant un IMSE élevé (Duclos et Hurteau, 2017; p. 9).

Ces données montrent que les élèves issus des classes socioéconomiques moyennes ou supérieures se trouvent plus fréquemment dans des écoles publiques à projets pédagogiques particuliers, contrairement aux élèves qui sont issus de classes socioéconomiques plus faibles. Pour Duclos et Hurteau (2017) et Lessard (2019), la création de ces sous-groupes dans les écoles publiques, développés au cœur du système scolaire visant la création de classes plus homogènes d'élèves de mêmes capacités, offre des occasions plus riches aux apprenants issus de milieux plus favorisés socialement. Cela fait en sorte que les élèves plus performants se trouvent dans les PPP et les élèves moins

---

<sup>2</sup> L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) a été développé à partir des variables les plus fortement associées à l'échec scolaire. Il est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) (Duclos et Hurteau, 2017, p.9).

performants y sont exclus. En outre, l'environnement qu'est la salle de classe d'un PPP regroupe donc des élèves aux besoins plus homogènes que la classe dite ordinaire.

D'autre part, en autorisant la présence de PPP, les parents, étant conscients de l'hétérogénéité des classes ordinaires, peuvent ainsi choisir un PPP qui convient mieux au profil et aux intérêts de leur enfant (Duclos et Hurteau, 2017; CSÉ, 2007; Lessard, 2019). En effet, les PPP permettent l'arrimage entre la formation générale de base et les champs d'intérêt des élèves qui s'inscrivent dans ces PPP. Ainsi, les PPP visent à soutenir, voire à rehausser la motivation et l'intérêt envers l'école. De plus, la création des PPP offre la possibilité aux élèves de s'épanouir dans divers milieux qui tiennent en compte les différences de chacun, enjeu principal mis en lumière dans la politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Les caractéristiques qu'offrent les PPP permettent à l'élève de donner un sens à l'école par le biais d'une participation active dans ses apprentissages, par l'intégration à la vie scolaire, par la création d'un sentiment d'appartenance, par le développement social et par les interactions positives avec les pairs et les acteurs du milieu scolaire (CSÉ, 2007; FAE, 2017; FSE, 2016). Il s'agit d'un environnement qui coïncide davantage avec les goûts et les besoins de l'élève, soit un parcours plus individualisé. Ainsi, cette diversité répond à un enjeu important du système québécois, soit l'inclusion scolaire : inclusion qui se voit plus que la simple intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation [HDAA], donc l'inclusion de tous les élèves, quels que soient leurs besoins, leurs caractéristiques personnelles ou leur statut socioéconomique. Cette possibilité d'intégrer un PPP n'est donc pas sans incidence sur les risques d'échec et d'abandon scolaires auxquels les élèves font face à travers leur parcours scolaire (CSÉ, 2007; FAE, 2017; FSE, 2016).

Par ailleurs, les PPP sont de deux types : les projets inclusifs et les projets sélectifs. La sélection des élèves dans les PPP peut se baser sur les habiletés dans une discipline, une pratique : en musique, en art, en sport, etc. (CSÉ, 2007 ; FAE, 2017; FSE, 2016). Cette sélection apporte un potentiel facteur de risque lié à un stress supplémentaire à la transition primaire-secondaire de l'élève; par exemple si l'élève veut intégrer un PPP sport-études, il doit être identifié par sa fédération sportive, reconnue par le MEES, et classé comme étant un athlète de niveau « espoir », « relève », « élite » ou « excellence » (MEES, 2022). Une fois admis à ce type de PPP, l'élève doit faire face à plusieurs conditions restrictives pour conserver sa place dans ce programme. La FAE met en lumière plusieurs de ces conditions soit :

un nombre de places disponibles restreint, certaines exigences financières (frais d'admission, coûts supplémentaires), l'accès géographique (p. ex. : une école de quartier transformée en école à projet pédagogique particulier) et le maintien d'un certain niveau de performance ou de résultats scolaires dans une discipline, une pratique ou certaines matières (FAE, 2017, p.2).

Pour Denis (2021), plusieurs élèves peuvent ressentir un certain stress qui précède un examen, un exposé oral ou toute autre évaluation. Cette réaction normale de stress n'affecte pas leur quotidien. Cependant, pour certains, la réussite scolaire et l'obtention de bons résultats peuvent devenir des facteurs de risque lorsqu'ils sont combinés à un environnement tel le PPP, qui est la cause potentielle d'un stress élevé. Cette condition affecte donc la vie quotidienne de ces jeunes. Ainsi, l'interaction entre les caractéristiques de la personne et l'environnement qui se traduit par le PPP dans lequel l'élève se trouve contribue au développement d'une réaction de l'élève qui ne lui permet pas d'être pleinement en situation de participation sociale (Fougeyrollas, 2021). En d'autres mots, l'adolescent, par ses caractéristiques personnelles, est particulièrement à risque de ressentir

un stress élevé (Denis, 2021). Ainsi, lorsque ses caractéristiques personnelles interagissent avec son environnement (les PPP), la personne est soit en situation d'adaptation ou de handicap exprimée par le stress scolaire ressenti. Pour la majorité des adolescents, ils vivent des situations d'adaptation positive de sorte à leur permettre de développer leur plein potentiel. La présente recherche porte ainsi sur la description des différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi ainsi que la description du lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi.

### **1.2. Diversité de choix qui peut entraîner un stress scolaire**

En effet, l'adolescence se caractérise par des remises en question, des inquiétudes et des décisions à prendre. L'adolescent se découvre de nouvelles compétences et capacités; il est confronté à de nouvelles responsabilités et de nouvelles attentes de la société prennent une plus grande ampleur (Denis, 2021; Dumont et al., 2016; Richard et Marcotte, 2015). Pour Dumont et al. (2016), les changements liés à la maturation ainsi qu'aux obligations qui s'y rattachent imposent diverses adaptations auxquelles certains jeunes ne se sentent ni aptes, ni prêts. Ce sentiment peut générer un niveau de stress important qui provoque des difficultés d'adaptation en lien avec la santé mentale de la personne.

Depuis les dernières années, les problèmes de santé mentale chez les adolescents du secondaire sont en hausse au Québec. Selon les données de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, le rapport d'élèves qui ont reçu un diagnostic de trouble anxieux est passé de 9 % à 17 % depuis 2010-2011 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2019). Ce diagnostic est deux fois plus fréquent chez les filles (23 %) que chez les garçons (Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2019). Toujours selon l'ISQ (2019), le stress représente un facteur de risque important quant à la prédisposition de développer un trouble de santé physique ou mental chez les adolescents.

Pour Richard et Marcotte (2015), les élèves qui ressentent un stress scolaire peuvent être plus sujets à des conflits avec les pairs et à des problèmes de concentration sans compter un taux d'absentéisme plus élevé. Ces situations peuvent mener à des difficultés d'apprentissage favorisant un risque de décrochage scolaire plus élevé. Pour Lupien et al. (2013), les adolescents présentant un niveau élevé d'hormones de stress qui peut provenir d'un stress élevé ressenti durant l'enfance ont plus de chances de développer des troubles psychopathologiques tels que la dépression à l'adolescence. Les conséquences de la dépression peuvent être de nature scolaire : des difficultés dans leurs relations avec les pairs, des difficultés pour le fonctionnement en classe, ou pour leur rendement scolaire, un risque de décrochage scolaire plus élevé, mais elles peuvent aller au-delà du milieu scolaire (Richard et Marcotte, 2014, 2015). En effet, la dépression menant au décrochage scolaire peut entraîner des conséquences sévères conduisant même à des conséquences de nature personnelle, telles que des tentatives de suicide (Richard et Marcotte, 2014). Le stress scolaire peut également entraîner une anxiété scolaire qui joue un rôle important dans le décrochage scolaire chez les adolescents. En effet, il est montré que cette anxiété scolaire est parmi les facteurs déterminants du décrochage scolaire (Richard et Marcotte, 2014, 2015). L'anxiété scolaire amène l'élève à adopter des comportements d'évitement face aux situations anxiogènes. Cette situation est liée à un taux d'absentéisme scolaire, ce qui conduit l'élève à rencontrer de sérieuses difficultés d'apprentissage menant au décrochage scolaire (Vinciguerra et al., 2020). Enfin, si ce stress entraîne une anxiété scolaire qui est ressentie dès l'enfance, cela place les élèves encore plus à risque de décrochage scolaire lors de l'adolescence (Rapee et al., 2005).

### **1.3. Question, objectifs et pertinence générale de recherche**

Considérant qu'il n'est plus à montrer que l'adolescence est une période à risque de vivre du stress et que toute situation de handicap est la résultante d'une interaction entre la

personne et son milieu, il importe de s'intéresser à la relation entre ce stress scolaire vécu par les élèves au secondaire en fonction du projet pédagogique particulier poursuivi. En quoi se distingue l'effet du type de projet pédagogique particulier poursuivi sur le stress scolaire des élèves du secondaire? Dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, il importe de décrire cette relation en répondant aux objectifs de recherche suivants :

1. décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi;
2. décrire le lien entre le niveau de stress scolaire et le type de PPP poursuivi.

Tout au long de cette démarche, l'étude permettra non seulement de contribuer à enrichir les connaissances sur le stress scolaire vécu chez les élèves adolescents du secondaire en fonction du type de PPP poursuivi, mais également de contribuer à enrichir les connaissances sur la relation entre la personne et son milieu lorsque celle-ci ressent du stress scolaire. De plus, cette étude permet un regard original sur le sujet d'actualité qu'est le stress scolaire. Ce qui est novateur, c'est le fait de mettre en relation le stress scolaire et le type de PPP poursuivi. Il n'y a pas eu d'études qui explorent cette relation dans la recension des écrits effectuée.

## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre expose le cadre conceptuel. La recension des écrits n'a pas permis de nombrer des études qui évaluent le stress scolaire chez les adolescents en fonction des différents projets pédagogiques particuliers [PPP]. Il importe donc de définir ce concept de PPP. En effet, cette section définit ce qu'est le stress, plus précisément le stress scolaire, et définit ce que sont les projets pédagogiques particuliers. Enfin, le point sur les différents PPP présents au sein du Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Iles [CSSMI] est explicité.

### 2.1. Stress et stress scolaire

Le programme de formation de l'école québécoise [PFÉQ] a pour mission d'instruire, de qualifier et de socialiser (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Ainsi, plusieurs politiques en éducation ont vu le jour dans le but de répondre à ces missions. Sachant que la santé mentale des jeunes adolescents est de plus en plus précaire (CSÉ, 2019; CSÉ, 2020; Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2019), le bien-être des élèves est donc au cœur des recherches actuelles. Cela étant dit, le bien-être étant un facteur de protection contre le stress (Rousseau et Espileza, 2018), ce stress s'exprime donc par le stress scolaire qui est un état bien ancré dans la vie des élèves au secondaire, car « pour les élèves comme pour les enseignants [...] les sources de stress scolaire sont [...] bien réelles » (Romano, 2016, p. ?). Il importe donc de s'arrêter à ce concept dans le cadre de cette recherche.

Toujours dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, rappelons que le processus de production de handicap se conceptualise par une interaction entre les caractéristiques de l'individu et son environnement donné, plaçant ainsi l'élève en situation de handicap (Fougeyrollas, 2021). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, cette

problématique est la résultante de l'interaction personne-milieu. L'élève qui ressent du stress dans son environnement, environnement scolaire caractérisé par un type de PPP, est donc placé en situation d'adaptation à son milieu ou en situation de handicap. Il importe de définir ce qu'est le stress lui-même afin de mieux comprendre ce qu'est le stress scolaire.

### **2.1.1. Définition du stress**

Dans le cadre de ce mémoire, ce concept sera abordé sous un point de vue découlant de la psychologie humaine. Le stress fait partie de la vie de tous les êtres humains. Il n'existe pas de définition universelle, mais il existe un certain consensus entre les chercheurs. Ainsi, le stress est une réaction subjective physiologique menant ultimement à la sécrétion d'hormones (adrénaline ou cortisol) qui permettent au corps de combattre ou de fuir une menace. Ainsi, il agit comme un mécanisme de défense naturel (Jutras et Bergeul, 2020; Plusquellec et al. 2016; Rousseau et Espiolesa, 2018) et s'exprime par des manifestations d'ordres physiologique, comportemental, cognitif et émotionnel (Dumont et al., 2016).

#### **2.1.1.1. Les hormones de stress et leurs effets sur le corps et le cerveau**

Pour Jutras et Bergeul (2020), Romano (2016) et Rousseau et Espiona (2018), les effets des hormones de stress diffèrent en fonction de l'individu; il subit une réponse de stress aiguë ou il est en situation de stress chronique. Quand la réponse de stress est aiguë, il s'agit d'une réponse adaptative. Quand la situation de stress est chronique, cela peut devenir persistant menant à problématique.

Lorsque la personne est en réponse de stress aigu, elle est dans une réponse adaptative et ponctuelle face à un stressor. Deux hormones de stress sont sécrétées : l'adrénaline et le cortisol, et chacune de ces hormones ont son rôle à jouer. D'une part, l'adrénaline est destinée à fournir un apport d'énergie rapide aux muscles et à optimiser les

fonctions corporelles pour combattre ou pour fuir une menace. D'autre part, le cortisol est responsable de la conversion des gras en sucre afin de maintenir les effets de l'adrénaline (Rousseau et Espiona, 2018). Toujours en état de réponse à un stress aiguë, la sécrétion de cortisol a cependant des effets sur les processus cognitifs, puisque celui-ci, le cortisol, est capable de retourner au cerveau. Les principaux effets du cortisol s'articulent autour des fonctions mnésiques du cerveau. Il est possible d'observer une perte de mémoire – par exemple un élève qui subirait un trou de mémoire lors d'un examen en réponse à un stress aigu face au stresser qu'est l'examen – et le phénomène d'attention sélective est observable (Henckens et al., 2012 dans Rousseau et Espiona, 2018). L'attention sélective est caractérisée par la dérivation de l'attention de l'individu vers des informations négatives au détriment des informations neutres ou positives en situation de stress aigu, puisque lorsque l'humain est confronté à un stresser (danger), il faut s'y concentrer afin de s'y préparer adéquatement (Ellenbogen et col., 2002 dans Rousseau et Espiona, 2018). Ainsi, un élève qui sortirait d'un examen en panique, clamant avoir échoué l'examen, alors qu'au fond, il a très bien réussi, concentrerait uniquement ses pensées vers les informations négatives (penser seulement aux questions qu'il aurait pu rater). Ainsi, cet élève stressé ne serait plus en mesure de se concentrer sur les informations positives et dirigerait son attention seulement sur les informations négatives.

En situation de stress chronique, il s'agit d'une forme de stress qui est vécu à répétition ou sur une période prolongée. On peut penser à un adolescent qui serait affecté par une relation amoureuse stressante. En période de stress chronique, les effets du cortisol sont beaucoup plus néfastes. L'un des premiers symptômes physiologiques est l'apparition de maux de ventre lorsque l'individu est en situation de stress chronique (Lupien, 2020). Dans ce cas, toute l'énergie utilisée normalement pour digérer est transférée aux muscles (pour fuir ou combattre la menace). Ainsi, le processus digestif est mis en pause. Ensuite, il

est possible d'observer un débalancement du système immunitaire (Sagerstrom et Miller, 2004 dans Rousseau et Espiona, 2018). En d'autres mots, le système immunitaire finit par s'épuiser et devient inefficace. En ce qui concerne le cerveau, lorsque celui-ci est en situation de stress chronique, la personne est plus à risque de développer certains troubles mentaux tels que l'épuisement professionnel et la dépression (Marin et al., 2011 dans Rousseau et Espiona, 2018). Dans le même ordre d'idées, le stress chronique est étroitement lié à l'anxiété (McEwen, 2002 dans Rousseau et Espiona, 2018). Ainsi, il est primordial de faire la distinction entre le stress et l'anxiété.

### **2.1.2. Distinction entre stress et anxiété**

Dans le cadre de cette étude, il est important de distinguer la différence entre le stress et l'anxiété. Ces deux concepts sont souvent confondus. D'une part, pour Dumont et al. (2016), le stress est une situation subjective qui mène à des manifestations d'ordres physiologique, comportemental, cognitif et émotionnel. Afin qu'une situation soit jugée stressante, pour Lupien (2010) dans Dumont et al. (2016), elle correspond à l'une des quatre caractéristiques suivantes : impression de ne pas contrôler la situation, imprévisibilité ou alors nouveauté de la situation et ego menacé. D'autre part, pour Jutras et Bergheul (2020), Rousseau et Espiolesa (2018) et Plusquellec et al. (2016), le stress est un mécanisme de défense naturel; une réaction de l'organisme d'origine biologique qui aide à protéger l'humain lorsque celui-ci est confronté à une menace, un défi ou un danger, et ce, qu'il soit absolu ou relatif. Lorsqu'il s'agit du stress, le danger se trouve bel et bien au moment présent et il correspond à l'une de quatre caractéristiques universelles décrites précédemment (Lupien, 2010 dans Dumont et al., 2016). Pour sa part, l'anxiété est le danger résultant du fruit de l'imagination, c'est-à-dire que l'individu projette la situation dans le futur en se créant de fausses menaces (Rousseau et Espiolesa, 2018). Ainsi, le stress s'apparente à une relation avec son environnement, de cause à effet : par exemple, si je dois effectuer un

examen scolaire, dans trois heures, ce que je vis n'est pas dans le moment présent, mais il y a un vrai danger imminent (cause-effet). Je ressens donc du stress. Pour ce qui est de l'anxiété : si, par exemple, dans trois heures, je m'en vais simplement en classe et que je commence à m'imaginer des scénarios dans ma tête supposant que l'enseignant pourrait faire passer un examen et ainsi de suite, je ressens de l'anxiété.

Alors, afin de faire un choix de concept clair dans le cadre de cette étude, rappelons qu'il est considéré que le stress s'apparente à une relation avec son environnement de cause à effet. Il s'agit d'une réaction normale face à un danger, tandis que l'anxiété est le danger résultant du fruit de l'imagination, c'est-à-dire que l'individu projette la situation dans le futur en se créant de fausses menaces. Ainsi, considérant également le modèle de Fougeyrollas (2021) qui stipule que, dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et son environnement donné, où la perception de l'individu n'est pas altérée par son imagination, qui place l'élève en situation de handicap, le stress est donc le concept retenu. Il fait partie des caractéristiques de l'individu lorsque celui-ci est en interaction avec son environnement. L'anxiété d'un individu se rapporte plutôt à la caractéristique de la personne et ne résulte pas d'une quelconque interaction bien que certains facteurs fassent remonter en mémoire la ou les situations de stress : ceux-ci sont conscients ou pour la plupart du temps inconscients. Ainsi, pour les besoins de la présente recherche, le facteur à l'étude est le stress; même s'il est possible que la personne vive de l'anxiété qui elle influence son comportement, ce facteur n'est pas l'objet à l'étude.

### **2.1.3. Définition du stress scolaire**

D'entrée de jeu, le stress scolaire prend ses racines dans ce qu'est le stress lui-même. D'un point de vue organique, tel qu'exposé précédemment, le stress humain est une

réponse du corps qui permet à l'individu de fuir ou d'affronter un danger. Pour Seyle (1974) et Lazarus et Folman (1984), étant parmi les premiers auteurs à avoir abordé le concept et étant devenus des pionniers de ce concept, il s'agit ainsi d'une réaction qui enclenche un processus psychophysiologique lorsque l'humain est confronté à une situation qu'il juge comme étant menaçante pour sa vie. Pour Dumont et al. (2014), le stress est une situation subjective qui mène à des manifestations d'ordres physiologique, comportemental, cognitif et émotionnel. Ces dimensions observables et quantifiables se rapportent ainsi à l'objet de recherche qu'est le stress scolaire (*academic stress*). Ce concept est encore un terme à définir, puisque quelques variantes peuvent être exposées selon les chercheurs. Toutefois, un certain consensus entre chercheurs peut mener à une définition stable.

Pour Lee et Larson (2000), le stress scolaire peut être conceptualisé comme l'interaction entre les facteurs de stress environnementaux de l'élève, l'évaluation cognitive de l'élève et sa capacité à faire face aux facteurs de stress scolaire ainsi que la réponse psychologique ou physiologique face à ces facteurs de stress scolaire.

Pour Wilks (2008), le stress scolaire peut se caractériser par la réponse du corps en réaction à toute tâche scolaire qui dépasse les capacités adaptatives de l'élève. Le stress scolaire est donc le produit de l'interaction entre des tâches scolaires et les ressources adaptatives d'un individu. Pour qu'il y ait stress scolaire, il faut que la tâche exige plus que les ressources adaptatives de l'individu. Plusieurs types de tâches peuvent susciter un stress chez l'élève : exigences de chaque matière, problèmes de gestion de temps, pression financière, interaction avec les enseignants, objectifs personnels, activités sociales, etc.

Pour Lal (2014), le stress scolaire peut être considéré comme une détresse mentale par rapport à une certaine frustration anticipée qui est associée à l'échec scolaire, voire une méconnaissance de la possibilité d'un tel échec. L'élève doit faire face à de multiples tâches

scolaires comme la passation d'examens scolaires, la participation en classe (donner des réponses en classe) et la démonstration d'un certain progrès dans chaque matière. De plus, comprendre ce que l'enseignant enseigne, rivaliser avec ses pairs et réaliser les attentes des enseignants et des parents sont aussi des tâches scolaires auxquelles l'élève est confronté. L'incapacité de l'élève à répondre à toutes ces demandes peut dépasser sa capacité d'adaptation et ainsi provoquer un stress.

Pour Romano (2016), le stress scolaire est une forme de stress qui peut se présenter dans la vie de tous les jours et qui mène à des manifestations et des conséquences propres. Puisque le stress scolaire est lié étroitement à la vie de chaque individu, cette forme de stress est une dimension très subjective. En effet, ce qui est stressant varie d'un individu à l'autre, la manière de réagir face à un stresser est différente d'un individu à l'autre, etc. Les sources de stress scolaire peuvent provenir des caractéristiques personnelles de l'individu soit des changements morphologiques liés à l'adolescence, des répercussions d'une maladie, etc. Les sources de stress scolaire peuvent aussi provenir des caractéristiques de l'environnement des individus comme la pression parentale pour réussir, d'être le plus performant, d'être en compétitions sportives, des problèmes avec les amis, des problèmes financiers familiaux, des conflits parentaux, de vivre une séparation, etc. De plus, Romano (2016) reconnaît qu'il existe des moments charnières dans le parcours scolaire plus propice au stress scolaire : la rentrée scolaire, un changement d'établissement, un nouvel enseignant, les moments d'évaluations et d'examens, la gestion de l'emploi du temps, etc.

Sachant que la vie scolaire, par le biais des exigences de réussite, des évaluations, des devoirs, des règles de vie abondantes, des pressions des parents, des conflits ou de l'intimidation dans la cour d'école, des transitions, etc., génère son lot de stress (CSÉ, 2020), il importe de rappeler la position de Fougeyrollas (2021) qui suggère que tout handicap est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et son milieu. Dans la

présente étude, la définition du stress scolaire englobe toutes ces composantes. Ainsi, le stress scolaire est une réaction subjective face à un « danger » scolaire qui mène à des manifestations d'ordre physiologique, comportementale, cognitif et émotionnel (Dumont et al., 2016; Lal, 2014; Lazarus et Folkman, 1984; Lee et Larson, 2000; Romano, 2016; Seyle, 1974; Wilks, 2008). Ce stress scolaire peut s'articuler en fonction de quatre facteurs de stress scolaire : la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur (García-Ross et al., 2018). Ces facteurs sont décrits dans la section suivante.

### **2.1.3.1. Facteurs du stress scolaire**

Quatre facteurs de stress scolaire peuvent être observables et quantifiables (García-Ross et al., 2018). D'une part, la surcharge scolaire peut survenir lorsque l'élève se sent dépassé par les tâches scolaires ou les responsabilités que la vie quotidienne engendre (Kamel, 2018). Aussi, la surcharge scolaire peut être ressentie lorsque l'élève reçoit une quantité considérable de tâches comme les devoirs, qui peuvent brimer les temps libres. L'élève ressent un stress, puisqu'il considère que l'ampleur des tâches demandées est trop grande pour le temps qu'il peut y accorder (Balamurugan et Kumaran, 2008; Romano, 2016). De plus, l'interaction avec les pairs peut également être un facteur de stress scolaire chez les adolescents. Pour Balamurugan et Kumaran (2008), Lal (2014) et Romano (2016), l'interaction avec les pairs peut être une source de stress scolaire. L'interaction avec les pairs peut exercer une pression. Ceux-ci peuvent avoir un jugement sur plusieurs aspects : le comportement, le choix d'amis ou de groupes d'amis, les résultats scolaires, la réussite scolaire, etc. (Lal, 2014; Balamurugan et Kumaran, 2008). L'interaction avec les pairs peut non seulement influencer le stress scolaire vécu par les adolescents, mais la pression familiale peut jouer un rôle sur le stress scolaire (Balamurugan et Kumaran, 2008; Lal, 2014; Romano, 2016). En effet, il est possible que l'élève puisse subir une pression parentale.

L'adolescent peut rapidement ressentir un sentiment d'impuissance lorsqu'il n'arrive pas à répondre aux exigences trop élevées de ses parents. À cela peuvent s'ajouter parfois des standards parentaux qui ne sont pas clairement établis ou qui sont parfois inconsistants (Finn et Guay, 2013). Ces facteurs peuvent donc être un obstacle à l'estime personnelle de l'adolescent, puisque celui-ci tente désespérément de satisfaire les conditions imprécises de ses parents en en faisant plus que pas assez (Finn et Guay, 2013). Enfin, l'adolescent est confronté à plusieurs choix et questions concernant son avenir, tels que les décisions reliées à la transition du primaire vers le secondaire (Richard et Marcotte, 2014) ou celle du secondaire vers le collégial (Larose et al., 2019). Le choix de PPP avant d'entrer au secondaire, le choix de parcours de formation à la troisième secondaire (générale ou appliquée), le choix de l'un des programmes pour le cégep sont d'autres exemples de choix liés à son avenir. L'adolescent serait donc plus enclin à ressentir un stress scolaire en lien ces choix imminents, qui ne sont pas issus ou dénaturés par l'imagination de la personne, en lien avec ce dernier facteur de stress scolaire (Balamurugan et Kumaran, 2008; Larose et al. 2019; Richard et Marcotte, 2014), dont le choix d'un projet pédagogique particulier (PPP). Il est essentiel de définir ce qu'est un PPP.

## **2.2. Projets pédagogiques particuliers**

Au Québec, le PPP est un programme d'études qui comporte cinq unités ou plus et où les unités sont les crédits attribués aux cours réussis. Les unités correspondent au nombre de périodes par cycle (p. ex. si l'élève a quatre périodes de français dans son horaire, il obtiendra quatre unités de français) qui ne suivent pas la liste des disciplines prévues par le Programme de formation de l'école québécoise [PFÉQ]. Ce programme peut cibler un groupe d'élèves ou une école en vertu de la Loi sur l'instruction publique [LIP] (Conseil supérieur d'éducation [CSÉ], 2007 ; Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2016). Selon le Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime

pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, les centres de services scolaires [CSS] peuvent apporter des dérogations à la liste des disciplines prévues dans le cadre du PFÉQ afin de favoriser la réalisation d'un PPP. Le ministre doit être avisé de ces dérogations. En effectuant ces modifications, cela permet aux élèves de pratiquer un sport en particulier de façon plus intensive, par exemple. Par conséquent, l'élève qui intègre un PPP doit potentiellement consacrer plus de temps à ses études en dehors des heures de cours réguliers. Ce choix d'organisation pédagogique peut s'exprimer par la présence à des récupérations obligatoires, la remise de plusieurs travaux, une quantité de devoirs à la maison plus élevée, etc. Cette situation peut s'observer dans le cadre d'un élève inscrit au PPP Santé-globale du Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI]. Dans ce PPP, un élève de la troisième secondaire n'a pas le même nombre de périodes de français dans un cycle de neuf jours qu'un élève du régulier (voir l'appendice A). Ces périodes retranchées sont dédiées aux périodes sportives. Par conséquent, l'élève devra forcément travailler davantage pour rencontrer les exigences du PFÉQ.

### **2.2.1. Types de projets pédagogiques particuliers**

Les différents PPP qui existent dans le système scolaire québécois peuvent se regrouper en plusieurs catégories (Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2010 dans FSE, 2016) : les programmes, les écoles à vocation particulière et les concentrations. Il est à noter que les groupes à cheminement particulier et les écoles spécialisées ne sont pas considérés comme des PPP dans le cadre de cette présente recherche. Selon le CSÉ (2007), il existe une liste de PPP officiellement reconnus qui peuvent s'appliquer à un groupe d'élève : le programme d'éducation intermédiaire [PEI], les programmes sport-études et arts-études (nécessitant une reconnaissance ministérielle), les programmes de concentration en sport et en arts (ne nécessitant pas une reconnaissance ministérielle) et les autres volets des PPP. Ces derniers sont des PPP qui se situent dans d'autres domaines de formation tels que les

langues, la science, l'informatique et l'enrichissement multivolet. Ces programmes peuvent eux aussi faire l'objet d'une demande de dérogation au PFÉQ qui s'exprime généralement par la modification de la grille-matière (CSÉ, 2007).

Par ailleurs, une école peut être consacrée à un PPP en particulier. En vertu de l'article 240 de la LIP (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020), le ministère peut octroyer ce statut à une école entièrement dédiée à un PPP. Dans cette situation, le PPP poursuivi est adressé à l'ensemble de l'école. Il est de la responsabilité du CSS d'en faire la demande auprès du MEES. Bien sûr, une série d'étapes à franchir au préalable est nécessaire. De plus, une fois la demande approuvée, des conditions et une durée précise au projet peuvent être imposées afin d'établir de façon permanente une école aux fins du PPP (CSÉ, 2007 ; FAE, 2016). Une fois admises à un PPP, des conditions restrictives peuvent s'appliquer : des places disponibles restreintes, certaines exigences financières (frais d'admission, coûts supplémentaires), l'accès géographique (p. ex. : une école de quartier transformée en école à projet pédagogique particulier) et le maintien d'un certain niveau de performance ou de résultats scolaires dans une discipline, une pratique ou certaines matières (CSÉ, 2007 ; FAE, 2017).

Enfin, selon la FSE (2016) et la FAE (2017), il y a deux modèles de PPP. D'une part, il y a le PPP inclusif qui est accessible à tous les élèves d'un centre de services scolaire, qui ne comporte aucune forme de sélection d'élèves lors de la demande d'admission et qui ne demande pas de ressources financières supplémentaires par rapport aux écoles ou aux groupes réguliers. D'autre part, le PPP sélectif n'est pas accessible à tous les élèves. Une sélection des élèves est établie selon divers critères ou mesures : l'habileté dans une discipline ou une pratique (musique, art, sport, etc.), la qualité du dossier scolaire (résultats scolaires), un examen d'entrée, une entrevue avec l'élève ou les parents, etc.

### **2.2.2. Projets pédagogiques particuliers au CSSMI**

Dans le cadre de cette recherche, seuls les PPP existant au sein du CSSMI sont considérés. Les PPP au sein du CSSMI ont tous différents objectifs ayant des finalités pédagogiques qui permettent d'arrimer la formation du PFÉQ et les intérêts de chacun. Une description exhaustive de chaque programme est disponible (voir l'appendice B) afin de bien cerner les finalités pédagogiques de chaque PPP offert au CSSMI soit le Programme d'éducation intermédiaire [PEI], la formation musicale intensive [FMI], l'alternatif, le Sport-études, le football, la santé globale [SAG] et le Hockey féminin. De plus, dans le cadre de cette recherche, il importe de mettre en lumière les différences dans la grille-matière (voir l'appendice A) prévue en prenant un exemple d'un élève de la troisième secondaire qui se trouverait dans chacun des PPP en comparaison avec celle d'un élève dans un parcours régulier (voir l'appendice A). Enfin, au regard de la « Politique relative à l'admission, à l'inscription et à la répartition des élèves dans les établissements – OS-01 (CSSMI, 2020) », la sélection des élèves s'effectue selon trois critères principaux. Premièrement, il n'y a aucun test de sélection pour l'ensemble des élèves du CSSMI. Deuxièmement, pour tous les parents, des rencontres informatives de préinscription sont obligatoires pour tous les PPP du CSSMI. En cas d'absence non justifiée, l'élève ne peut pas être admis à un PPP. Troisièmement, une pige ou une sélection parmi les élèves qui répondent aux critères d'inscription est effectuée. Il est à noter que chacun des PPP offerts par le CSSMI peut comporter des critères de sélection particuliers (voir l'appendice C). Ainsi, dans la section suivante, la méthodologie permettra d'opérationnaliser les concepts issus du cadre conceptuel et ainsi de répondre à la question et à aux objectifs de recherche.

## CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expose la méthodologie. Il est question de définir l'échantillon et le recrutement de la recherche. Par la suite, une description de l'outil de collecte de données et le déroulement de la recherche est faite. Enfin, il est question de mettre en lumière les considérations éthiques, le plan d'analyse de recherche ainsi que les limites et les contributions de la recherche.

### 3.1. Type de recherche

Pour Fortin et Gagnon (2016), le paradigme de recherche est un « modèle de référence fondamental sur lequel s'appuient les chercheurs d'une discipline donnée pour orienter la recherche selon leur orientation philosophique » (p. 25). La présente étude utilise une méthodologie quantitative en raison de sa nature descriptive (simple) et d'association entre deux variables (descriptive). D'une part, le devis descriptif simple est utilisé, puisque l'étude permet de décrire les caractéristiques d'un phénomène se rapportant ainsi au premier objectif, soit décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP] poursuivi. En utilisant ce devis, il est possible d'examiner les caractéristiques d'un échantillon afin de préciser le phénomène, les concepts et les variables étudiés (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, pour cette étude, la description du phénomène qu'est le stress scolaire est effectuée à l'aide des quatre facteurs du stress scolaire et de différentes variables soit le genre, le niveau secondaire et le type de PPP poursuivi. D'autre part, le devis d'association entre deux variables est utilisé, puisque l'étude permet de décrire les caractéristiques d'un phénomène se rapportant ainsi au deuxième objectif soit de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi. En utilisant ce devis, il est possible d'explorer et de décrire des relations entre des variables. Comme le stipulent Fortin et Gagnon (2016), ce devis est notamment utilisé lorsque le

chercheur ignore les relations qui peuvent exister entre les variables étudiées. Ainsi, il sera possible de décrire s'il y a présence d'une relation entre l'objet de recherche (le stress scolaire) et d'autres variables (genre, niveau secondaire, type de PPP) se rapportant ainsi à au second objectif de recherche. Enfin, la présente étude est aussi de nature exploratoire. Pour Santiago-Delefosse et Del Rio Carral (2017), Trudel et al. (2007), et Van der Maren (1996), la recherche de type exploratoire vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Le chercheur tente ainsi de se familiariser avec des faits, des situations et des soucis de base. Il peut ainsi mettre les assises pour des recherches postérieures. Son but est de générer de nouvelles idées, hypothèses ou conjectures sur un phénomène ou une situation. Le chercheur tente de mettre de l'ordre dans des éléments qui, à première vue, apparaissent aléatoires, dans des événements qui n'ont de sens que si on les organise. Ce type de recherche s'exprime ainsi par la perspective novatrice de la présente étude, soit de mettre en relation l'objet de recherche (le stress scolaire) avec les différentes variables comprenant le type de PPP poursuivi où il n'y a pas d'études recensées qui explorent cette relation.

### **3.1. Recrutement**

Pour ce qui est du recrutement, étant donné la pandémie de COVID-19 toujours présente, il a été du ressort de la chercheuse d'ajuster le protocole en fonction de cette réalité, à savoir de plus grandes restrictions, c'est-à-dire l'impossibilité de se rendre en classe afin de présenter le questionnaire aux élèves. La première étape du recrutement s'est effectuée par l'entremise de la direction des établissements scolaires. ~~Il est important de noter ici que~~ la chercheuse principale a fait la demande aux directions de son propre réseau de connaissance. Il n'y a pas eu de demande de type « appel à tous ». Lorsque la chercheuse s'est adressée à son propre réseau de contacts (directions d'établissements), elle a discuté, entre autres, des points de façon verbale suivants : 1) Les objectifs de recherche; 2) Les participants de la recherche; 3) L'implication des enseignants : la chercheuse mentionnera

qu'ils ne sont pas des participants à la recherche; 4. Les considérations éthiques : la chercheuse expliquera verbalement les droits des participants; 5) Le déroulement de la recherche. De plus, chaque direction contactée a reçu une copie du « Document de référence pour recrutement projet de recherche » (voir l'appendice D). La deuxième étape du recrutement consistait à prendre contact avec les enseignants intéressés. Les directions ont transmis les informations (noms et courriels) des enseignants intéressés à la chercheuse. Ainsi, la chercheuse a pu contacter par courriel les enseignants intéressés et leur envoyer une copie du « Document de référence pour recrutement projet de recherche » (voir l'appendice D). Les enseignants intéressés ont donc consenti de manière verbale à participer à la présente étude, à suivre une courte formation d'environ une heure sur le questionnaire utilisé, et ce, sur une base volontaire.

### **3.2. Échantillon**

L'échantillon [n], représenté par une seule école dont la population est N, dans la présente étude se réfère à la méthode de l'échantillonnage intentionnel (Burrell et Morgan, 2006; Fortin et Gagnon, 2016), afin d'étudier le concept du stress scolaire dans le contexte de vie des participants. Ainsi, l'échantillon dans le cadre de cette recherche se veut représentatif du phénomène étudié dans un contexte particulier. Ce choix n'est pas arbitraire, puisque dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et un environnement donné qui place l'élève en situation de handicap (Fougeyrollas, 2021). Ainsi, ce qui est dans le champ d'intérêt de cette présente recherche est la diversité de l'environnement donné [PPP] et au Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI], il y a une grande richesse de PPP. Donc, dans le cadre de cette recherche, il est question non seulement avoir un nombre de participants représentatifs, mais également une diversité plus représentative du CSSMI afin de bien décrire les effets du stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi. Pour

assurer une rigueur scientifique, plusieurs critères de sélection ont été mis en place soit : 1) être un élève inscrit au secondaire au CSSMI; 2) être dans la classe d'enseignants du secondaire qui ont accepté de participer à la recherche; 3) avoir signé le formulaire de consentement à cette étude; 4) avoir rempli et signé par le parent si l'élève a moins de 13 ans.

Donc, l'échantillon [n] ayant participé à cette étude totalise un nombre de répondants de n=739. Il s'agit des élèves de la cohorte 2021-2022 d'une école au sein du CSSMI. L'échantillon regroupe des répondants dans deux PPP différents (régulier et Programme d'éducation intermédiaire [PEI]) et dans trois niveaux secondaires différents (secondaire 3, secondaire 4 et secondaire 5). Le tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1

Échantillon des répondants

Caractéristiques		n total
Genre	Autre	23
	Féminin	447
	Masculin	269
Niveau secondaire	Secondaire 3	197
	Secondaire 4	295
	Secondaire 5	247
Types de PPP	Régulier	279
	PEI	460
		739

### 3.3. Instrument de collecte de données

Cette section présente l'instrument de mesure utilisé dans le cadre de cette recherche pour collecter les données pertinentes. La description du questionnaire est exposée. Cet instrument a permis de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues ainsi que sur des attitudes, des impressions et des opinions (Fortin et Gagnon, 2016).

### 3.3.1. Description du questionnaire et des échelles de mesure

Dans la présente étude, le seul outil utilisé sera l'adaptation du *Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education* [QASSE] (García-Ross et al., 2018) (voir l'appendice E). Ce questionnaire autorapporté en version électronique et adapté de l'anglais au français comporte des items en fonction des quatre facteurs de stress préalablement exposés dans la section du cadre conceptuel. Ce questionnaire comprend quatre échelles de mesure qui se présentent ainsi, chaque item est présenté en détail (voir l'appendice F) : la surcharge scolaire (9 items), l'interaction avec les pairs (8 items), la pression familiale (3 items) et la perception du futur (4 items) (García-Ross et al., 2018). Les items décrivent des situations de la vie scolaire de tous les jours ressenties par les adolescents qui sont susceptibles de générer un stress en lien avec les quatre facteurs. Les élèves devaient répondre en indiquant leur niveau de stress scolaire que produit chaque situation en se servant de l'échelle de réponse de type Likert allant de 1 (très faible) à 5 (très élevé). L'adaptation du questionnaire comportait également des questions d'ordre sociodémographique : une question concernant le genre des participants (féminin, masculin, autre), une question sur le niveau secondaire fréquenté (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire) et une question concernant le type de PPP poursuivi (PPP REG ou PPP PEI). La version du questionnaire en anglais a déjà été validée dans d'autres études. Dans la présente étude, la chercheuse principale soumet une version traduite et adaptée en français pour le système d'éducation secondaire au Québec et non validée. Afin de fournir un aperçu du questionnaire, la chercheuse principale soumet l'adaptation du questionnaire à l'appendice D. Enfin, un schéma de concept est présenté (voir l'appendice G) qui permet d'associer chaque item à son facteur de stress.

### **3.3.2. Adaptation et traduction du questionnaire**

La chercheuse principale a procédé à l'adaptation de son questionnaire, c'est-à-dire l'adaptation en français et au contexte québécois. Afin de s'assurer d'une traduction juste et d'assurer une rigueur scientifique, la méthode de traduction et d'adaptation suit les recommandations de Vallerand (1989) et de Streiner, Norman et Cairney (2014). Premièrement, le questionnaire a été traduit et adapté de l'anglais vers le français par la chercheuse et une étudiante de deuxième cycle en éducation. Elles sont toutes deux bilingues et ont pour le français est la langue maternelle. Deux adaptations ont été produites, et ce, de manière indépendante. Par la suite, les deux versions ont été comparées pour en venir à une version en français finale. Pour la deuxième étape, la chercheuse a contacté, par courriel, un des auteurs du QASSE. Celui-ci a traduit la version finale, en utilisant la méthode de traduction inversée du français à l'espagnol afin de vérifier les similitudes et les différences. La troisième étape a été d'effectuer les modifications finales du questionnaire en français à la suite des recommandations de l'auteur du questionnaire.

### **3.3.3. Vérification de la cohérence interne des échelles**

Bien que le questionnaire ait déjà été validé dans sa version anglophone auprès des élèves du secondaire espagnols, une analyse des qualités métrologiques, plus précisément l'estimation de la fiabilité des échelles, en effectuant une vérification de la cohérence interne des échelles à l'aide de l'alpha de Cronbach a été réalisée. Cette analyse est en continuité avec ce qui a été fait dans le processus de validation du QASSE dans sa version anglophone (García-Ross et al. ,2018).

Il est important de rappeler que l'alpha de Cronbach est l'estimateur de fidélité le plus utilisé en sciences sociales et en éducation (Bourque et El Adlouni,2016). Selon l'échelle de Nunnaly (1978), pour que l'alpha de Cronbach soit significatif, il doit être égal ou

supérieur à 0,70. Ainsi, à l'aide du tableau 2, il est donc possible d'affirmer que toutes les échelles démontrent une cohérence suffisante étant donné que  $\alpha > 0,50$ .

Tableau 2

Vérification de la cohérence interne des échelles du QASSE adapté

Variables latentes	Alpha de Cronbach ( $\alpha$ )
1. Surcharge scolaire	0,890
2. Interaction avec les pairs	0,836
3. Pression familiale	0,866
4. Perception du futur	0,769
5. Stress scolaire	0,912

### 3.4. Déroulement de la recherche

La collecte de données s'est déroulée entre les mois de mi-novembre et mi-décembre 2022. Le protocole prévoyait de laisser le choix aux enseignants de décider le moment où les élèves rempliraient le questionnaire dans le cadre de leur cours. Ce moment a été préconisé afin d'évacuer les variables incidentes suivantes, soit la fin d'une étape scolaire et la semaine d'examen. Étant donné la pandémie de COVID-19 toujours présente, le protocole devait pouvoir s'adapter aux plus grandes restrictions, voire à l'impossibilité de se rendre en classe afin de présenter le questionnaire aux élèves.

Cela introduit la deuxième étape soit d'offrir une formation d'environ une heure sur le questionnaire. En effet, la responsable de la recherche devait s'assurer que tous les enseignants comprennent le questionnaire, puisque ceux-ci devaient possiblement répondre aux questions des élèves. Cette formation s'est déroulée sur une base non rémunérée et à distance, grâce à Teams. Cependant, un montant de compensation a été attribué par tirage au sort afin de remercier les enseignants d'avoir pris le temps de suivre cette formation.

La troisième étape était la présentation de la recherche, les consignes ont été données oralement de manière uniforme par l'enseignant du groupe responsable. Les élèves ont été informés des objectifs de recherche, du fait qu'ils pouvaient se retirer et refuser de

répondre au questionnaire et que les données demeureront confidentielles. Une période de questions a été allouée pour répondre à toute question des élèves. Le temps alloué pour répondre au questionnaire a été d'une demi-période maximum, soit de 30 minutes. Par la suite, les élèves ont été dirigés vers le questionnaire en ligne à l'aide de Chromebook préalablement réservé par l'enseignant dans l'école ou tout autre appareil électronique (tablette, cellulaire, etc.) qui permettent de répondre au questionnaire disponible en ligne. Le présent questionnaire, bien qu'il soit sous forme électronique, a été uniquement rempli en classe devant l'enseignant responsable, de façon individuelle, pour éviter le plus possible que l'élève soit influencé par une source extérieure (enseignant, parents, pairs, etc.). Tout au long du déroulement, tous les élèves devaient demeurer en silence. Il était possible pour l'élève de poser une question de compréhension à l'enseignant, mais ce dernier ne pouvait en aucun cas influencer la réponse de l'élève. Lors de la complétion du questionnaire, chaque élève a été invité à remplir le formulaire de consentement pour l'élève (voir l'appendice I) dans la section réservée à cet effet.

### **3.5. Plan d'analyse des données**

Les données collectées à l'aide des réponses des questionnaires destinés aux répondants permettent de faire une analyse quantitative. Il est important de rappeler que toutes les données ont été compilées dans une base de données et traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS. Les tests statistiques effectués au moment de l'analyse des données ont été choisis en fonction de différents types de variables. Le tableau 3 présente le plan d'analyse de données.

#### **3.5.1. Analyse des données nominales**

L'analyse des questions sur les données démographiques ~~du questionnaire~~ administré aux élèves s'est effectuée à l'aide du logiciel statistique SPSS. Ainsi, pour le genre

des participants, trois niveaux nominaux ont été utilisés soit : 1 = féminin, 2 = masculin et 3 = autre. Pour ce qui est du niveau secondaire, trois niveaux nominaux ont été utilisés soit : 3 = secondaire 3, 4 = secondaire 4 et 5 = secondaire 5. Puis, quant aux types de PPP, ils étaient représentés selon deux niveaux numériques, soit : 1 = PPP régulier et 2 = PPP PEI.

Toutefois, il est important de mentionner que, considérant l'objectif de cette présente étude, les variables genre et niveau secondaire n'ont pas été traitées par la suite. Ainsi, les variables nominales PPP REG et PPP PEI ont été traitée comme des variables indépendantes lors des analyses qui se rapportaient au deuxième objectif de recherche soit de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi.

### **3.5.2. Analyse des données ordinales**

L'analyse non paramétrique des items fermés comporte des réponses de type « Likert. Les analyses de type ordinal offrent cinq niveaux de réponses, soit : 1 = très faible, 2 = faible, 3 = moyen, 4 = élevé et 5 = très élevé. De plus, les variables brutes de la base de données n'étaient pas suffisantes pour effectuer certaines analyses. Donc, de nouvelles variables ont été créées afin de calculer le score total de chacune des échelles de mesure (surcharge scolaire, interaction avec les pairs, pression familiale et perception du futur). Ainsi, ces variables ordinales ont été traitées comme des variables dépendantes lors des analyses d'association entre deux variables afin de répondre au deuxième objectif de la présente recherche.

Tableau 3  
Analyse des données provenant du QASSE

Types de données	Outil de mesure	Types de questions	Analyse
Variabes nominales	QASSE	Questions fermées sur des données sociodémographiques	Analyses des qualités métrologiques (estimation de fiabilité; alpha de Cronbach)
Variabes ordinales	QASSE	Questions fermées 1 = très faible 2=faible 3= moyen 4=élevé 5= très élevé	Analyses descriptives Distribution de fréquences Mesure de tendance centrale Mesure de dispersion et de position  Analyse non paramétrique Mesure d'association entre deux variables (analyses bivariées) : Test U de Mann-Whitney

### 3.5.3. Précisions sur les analyses d'association entre deux variables

Afin de préciser le sens de l'analyse d'association entre deux variables (analyses bivariées), il est impératif de préciser le sens de cette analyse. Le premier cas de figure possible : la valeur de  $p \leq \alpha$  : la différence entre les médianes est statistiquement significative (rejeter  $H_0$ ). Si la valeur de  $p$  est inférieure ou égale au seuil de signification, il est possible de rejeter l'hypothèse nulle. Il est possible de conclure que la différence entre les médianes de population est statistiquement significative. La chercheuse doit utiliser ses connaissances afin de déterminer si la différence est significative dans la pratique. Le deuxième cas de figure possible : la valeur de  $p > \alpha$  : la différence entre les médianes n'est pas statistiquement significative (Impossible de rejeter  $H_0$ ). Si la valeur de  $p$  est supérieure au seuil de signification, il est impossible de rejeter l'hypothèse nulle. Il n'y a pas assez de preuves suffisantes pour conclure que la différence entre les médianes de population est statistiquement significative. Il faut alors s'assurer que le test est assez puissant pour détecter une différence qui est significative dans la pratique. Par exemple, si la valeur de  $p$  serait de 0,002, ce qui est inférieur au seuil de signification de 0,05, il est possible de rejeter

l'hypothèse nulle et en conclure que les scores de stress scolaire entre les deux PPP sont différents. Cela suggère une association entre le choix du PPP et les scores de stress scolaire.

### **3.6. Considérations éthiques**

Dans la présente étude, chaque exigence de l'Université du Québec en Outaouais [UQO] a été respectée. Le consentement libre et éclairé de chaque répondant a aussi été respecté. En effet, chaque répondant avait la liberté de participer ou non à la recherche. En plus, le protocole respectait le droit à la vie privée et la confidentialité des renseignements personnels de tous les individus impliqués dans l'étude (élèves, parents, enseignants, direction d'école). Aucune information reliée aux individus de cette recherche n'a été et ne sera divulguée. Aucune rémunération pour la participation à cette recherche n'a été offerte sauf un prix de participation (sous forme de carte-cadeau) tiré au hasard parmi les enseignants ayant accepté de participer à la présente étude.

Comme prescrit par le protocole de l'UQO, le certificat d'approbation éthique a été approuvé (voir l'appendice H). Les répondants, soit les élèves, ont rempli le formulaire de consentement à cette étude (voir l'appendice I) en ligne lors de la passation du questionnaire. Enfin, il est à noter que les risques physiques et psychologiques ont été très faibles puisque, considérant la pandémie de COVID-19, la chercheuse n'a eu aucun contact physique avec les élèves lors du recrutement et de la passation du questionnaire (c'est l'enseignant qui a fait passer le questionnaire). Le questionnaire en ligne était déjà anonymisé. La chercheuse n'a eu donc accès à aucune information personnelle des participants. Les données ont été conservées dans un fichier protégé par un mot de passe et seule la chercheuse avait accès aux données.

Pour les gestionnaires des écoles (directions), il y a eu peu, voire aucun contact avec les répondants (élèves). Donc, ceux-ci ont eu peu ou n'ont pas eu d'influence sur les

répondants. Pour ce qui est des enseignants, dès que la direction a transmis l'information de la recherche, ceux-ci ont contacté directement la chercheuse principale par courriel afin d'éviter toute pression ou influence de la part de la direction. Pour ce qui est des enseignants qui ont accepté de participer, ceux-ci ont reçu une formation nécessaire afin de ne pas influencer les participants d'une quelconque manière.

En somme, la méthodologie a été exposée dans ce chapitre. Cette méthodologie a permis de décrire de quelle manière la collecte et l'analyse des données quantitatives ont été faites afin de répondre à la question de recherche. Ainsi, le chapitre suivant présentera les résultats obtenus conformément au plan d'analyse.

## CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats recueillis à l'aide du *Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education* [QASSE] et l'analyse descriptive de ces données au regard du cadre conceptuel et des objectifs de recherche. Tout au long de ce chapitre, les résultats sont présentés selon les quatre facteurs de stress scolaire : la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur (García-Ross et al., 2018).

### 4.1 Résultats pour les quatre facteurs de stress scolaires

Afin de mesurer tous les facteurs de stress scolaires (García-Ross et al., 2018), un score de stress scolaire [SSS] est utilisé. Pour chaque facteur, comme exposé dans la méthodologie, rappelons que les élèves ont été amenés à répondre sur une échelle de Likert allant de 1=très faible à 5=très élevé pour chaque sous-facteur (tableau 1). À l'aide de cette échelle de Likert, il est possible de considérer que les réponses qui se situent dans l'intervalle [1; 3] [correspondent en moyenne à un SSS faible et que les réponses qui se situent dans l'intervalle [4; 5] [correspondent en moyenne à un SSS élevé. Ainsi, les réponses qui se situent dans l'intervalle [3; 4] [correspondent à un SSS moyen et agissent comme la valeur zéro, nulle. Dans l'appendice J, la table de distribution de données non groupées pour chaque facteur de stress scolaire en fonction du projet pédagogique particulier [PPP] poursuivi.

Pour l'ensemble des facteurs de stress scolaire, comme mentionné dans la méthodologie, il y a un total de 270 répondants pour les élèves du PPP régulier [PPP REG] et un total de 460 répondants pour les élèves du PPP programme d'éducation intermédiaire [PPP PEI]. Dans l'appendice F, chaque facteur de stress scolaire ainsi que les sous-facteurs (items) associés (García-Ross et al., 2018) sont exposés. Ainsi, tout au long de ce chapitre,

les résultats sont analysés par facteur afin de bien répondre aux deux objectifs de la présente recherche.

## **4.2. Facteur 1 : surcharge scolaire**

Pour ce premier facteur, les résultats se présentent en trois sections : les résultats pour les élèves du PPP REG, les résultats pour les élèves du PPP PEI et la comparaison des résultats entre les élèves des deux groupes d'échantillon.

### **4.2.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 1**

Chez les élèves du PPP REG, le digramme circulaire dans la figure 1 illustre la proportion des différents scores de stress solaire [SSS] pour ce premier facteur. Pour ce qui est du SSS de 1, soit très faible, ce sont 10 % des élèves qui s'y identifient et pour le SSS de 2, soit faible, ce sont 22 % qui s'y identifient. De manière plus précise, comme l'histogramme de la figure 2 le présente, il y a deux regroupements d'élèves parmi les 279 élèves qui se démarquent avec un SSS qui est inférieur à 3, ce qui correspond à un SSS faible : 17 élèves (6 %) ont un SSS de 2 et 17 élèves (6 %) ont un SSS de 2,5. En ce qui concerne le SSS moyen, ce sont 44 % des répondants du PPP REG qui sont dans ce SSS. Il est possible de constater qu'une grande partie de la distribution des élèves du PPP REG a donc un SSS moyen. Ce constat est en cohérence avec le SSS moyen qui est de 3,26 ( $s=0,05$ ). Toujours dans cet intervalle de SSS moyen, soit [3; 4], deux regroupements se démarquent : 13 % des élèves ont un SSS de 3,22 ce qui correspond à un stress moyen et 14 % des élèves ont un SSS de 3,5 ce qui correspond à un SSS moyen qui peut peut-être se diriger vers un SSS élevé. Puis, lorsque l'on s'attarde à un SSS élevé à très élevé, soit dans l'intervalle [4; 5], 23 % ont un SSS élevé et 1 % ont un SSS très élevé. Dans cet intervalle de [4; 5], il est possible de constater que seuls 16 % des élèves sur les 279 élèves se démarquent avec un SSS proche de 4, ce qui correspond à un SSS élevé (voir figure 2).

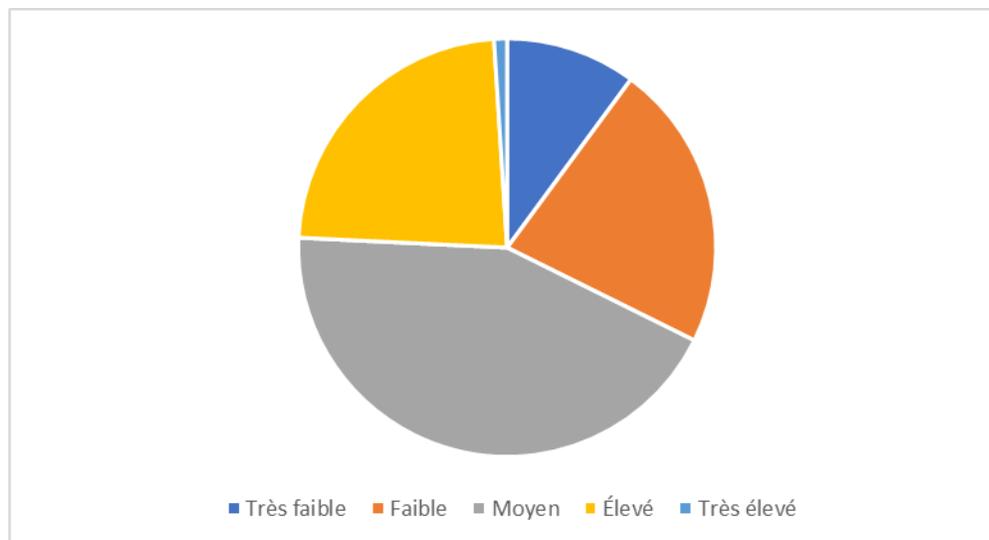


Figure 1. Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier

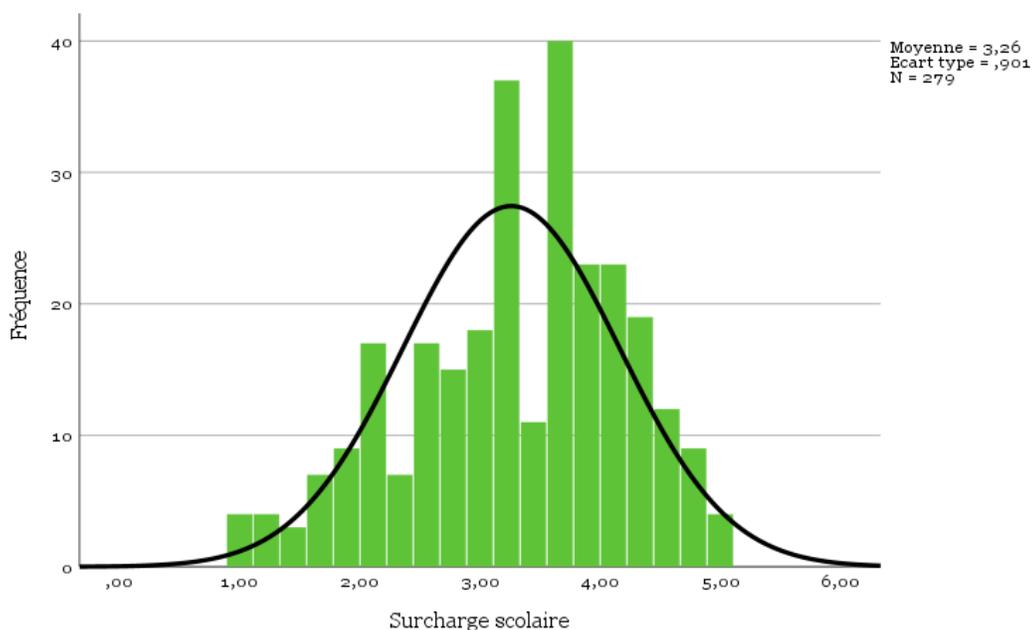


Figure 2. Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

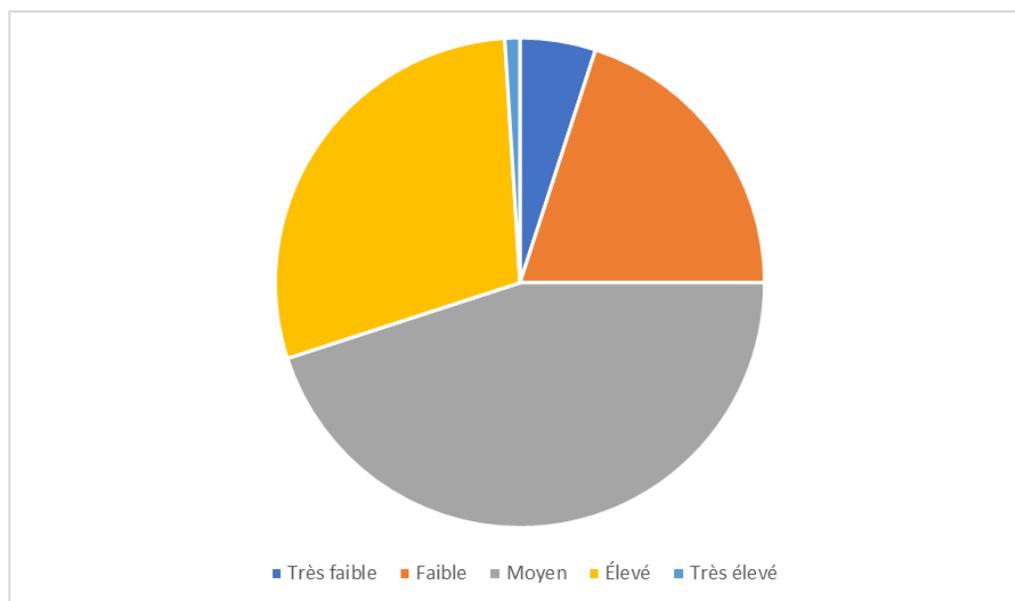
À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 0,90, ce qui est un grand écart, il est possible de constater que la tendance centrale se concentre dans l'intervalle [2; 4[, ce qui correspond à des SSS

variant de faible à élevé et que la distribution s'éloigne de la normale à plusieurs endroits. Donc, pour faire référence au diagramme circulaire de la figure 1, à l'histogramme de la figure 2 et à la table de distributions de données (voir l'appendice J), il est possible d'affirmer qu'une plus grande proportion d'élèves du PPP REG pour le facteur 1 se situe dans un SSS ayant une tendance de faible, soit 32 % de l'ensemble des élèves du PPP REG (N=279). En comparaison, 24 % de l'ensemble des élèves du PPP REG (N=279) ont un SSS à tendance élevé. Ainsi, bien que la courbe de distribution force à croire que les élèves du PPP REG semblent avoir répondu majoritairement un SSS moyen pour ce facteur 1 dans l'intervalle [3; 4], il est possible de nuancer ce constat. Non seulement les élèves du PPP REG semblent avoir un SSS moyen (44 %) pour ce facteur, mais en plus, 32 % de ces élèves (PPP REG) se démarquent avec un SSS à tendance faible, ce qui augmente encore plus la possibilité que le SSS moyen pour les élèves du PPP REG pour le facteur surcharge scolaire soit plutôt situé dans un SSS faible. Enfin, il n'est tout de même pas négligeable de penser qu'il y a une possibilité que, dans un autre contexte, les élèves puissent avoir un SSS plus élevé étant donné que c'est 24 % des réponses qui se situent au-dessus d'un SSS moyen.

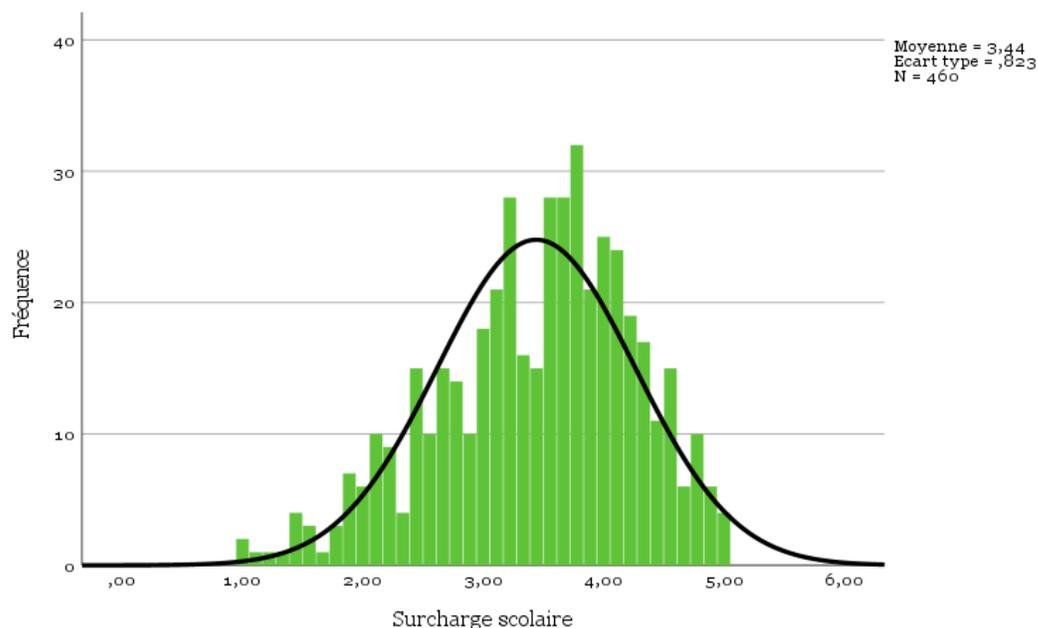
#### **4.2.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 1**

Chez les élèves du PPP PEI, toujours pour ce même facteur, le digramme circulaire dans la figure 3 illustre la proportion des différents SSS pour ce facteur 1. Ce sont donc 5 % de l'ensemble des élèves du PPP PEI (N=460) qui sont dans l'intervalle [1; 2], ce qui correspond à un SSS très faible et 20 % sont dans l'intervalle [2; 3], ce qui correspond à un SSS faible. Plus précisément, dans ces deux intervalles ([1; 2] et [2; 3]), il semble y avoir deux groupes de données se démarquant légèrement : 3 % de ces élèves ont un SSS de 2,5 et 3 % ont un SSS de 2,8, ce qui correspond à un SSS faible qui peut tendre légèrement vers 3, soit un SSS moyen.

De plus, pour ce qui est de l'intervalle [3; 4], soit un SSS moyen, ce sont 45 % de l'ensemble des élèves du PPP PEI qui s'y retrouvent. Il s'agit donc d'une grande partie des données et, considérant qu'en moyenne ces élèves ont un SSS de 3,44, il est possible de constater que c'est le SSS moyen qui domine également pour les élèves du PPP PEI. Toutefois, en ce qui concerne les deux intervalles de stress [3; 4] et [4; 5], soit un SSS d'élevé à très élevé, ce sont 29 % qui ont un SSS élevé et 1 % ont un SSS très élevé. Dans cet intervalle de [4; 5], 10 % d'un ensemble de données de tous les élèves du PPP PEI se démarque : 5 % des élèves ont un SSS de 4 et 5 % ont un SSS de 4,2, ce qui correspond à un SSS élevé.



*Figure 3.* Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI



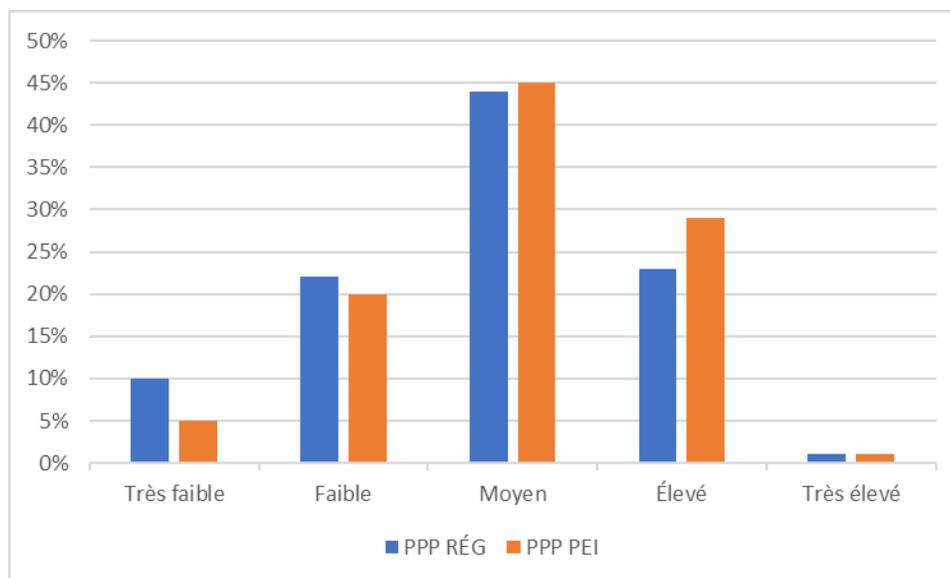
*Figure 4.* Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 0,82, il est aussi possible de constater qu'il y a plusieurs valeurs qui s'éloignent de cette moyenne de part et d'autre. Cela signifie donc que les élèves ressentent majoritairement un stress dans un intervalle d'environ 2,5 à 4,5, puisque l'écart-type par rapport à la moyenne (3,44,  $s=0,05$ ) est de 0,82. Donc, pour revenir au diagramme circulaire de la figure 3, à l'historgramme de la figure 4 et à la table de distributions de données (voir l'appendice J), la tendance se dirigerait vers un SSS moyen pour les élèves du PPP PEI, puisqu'il est possible de confirmer que 70 % se situent dans l'intervalle [1; 4[, soit un SSS inférieur à un SSS élevé. Cependant, en observant les données qui sont supérieures à un SSS de 4, soit élevé, les résultats montrent que ce sont 30 % de tous les élèves du PPP PEI qui ont un SSS qui varie d'élevé à très élevé. Ces résultats ne sont pas négligeables étant donné que les groupes de données qui se démarquent le plus sont situés proche de ce SSS : 19 % des élèves du PPP PEI ont un SSS variant de 3,5 à 3,8. De plus, l'analyse entre la

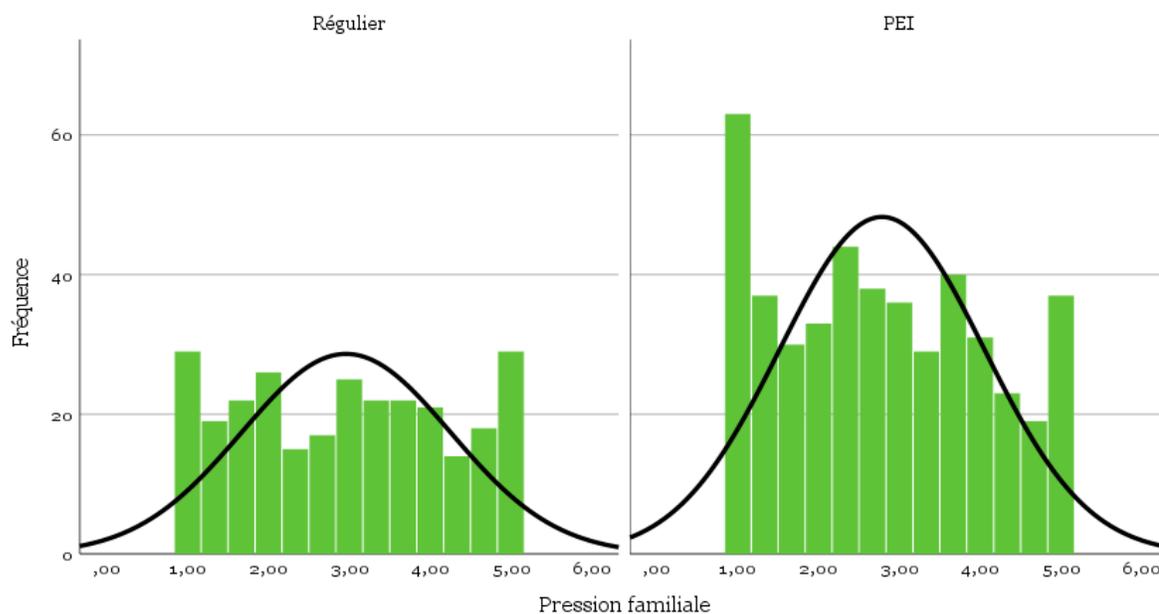
proportion qui se situe dans l'intervalle [1; 3] et la proportion qui se situe dans l'intervalle [4; 5], démontre qu'il y a plus d'élèves dans l'intervalle [4; 5]. En effet, 25 % ont un SSS variant de très faible à faible, alors que 30 % ont un SSS variant d'élevé à très élevé. Il peut être possible de conclure que, même si la tendance centrale veut que les élèves du PPP PEI aient un SSS moyen, il y a une plus grande possibilité que le SSS tende vers un SSS élevé plutôt qu'un SSS faible pour ce premier facteur de stress scolaire.

#### **4.2.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 1**

À la lumière de ces résultats, il importe de comparer les résultats des deux groupes, soit les élèves du PPP REG et du PPP PEI, d'abord à l'aide de la figure 5 et de la figure 6. Le graphique à bandes (voir figure 5) permet de constater rapidement qu'en moyenne, les élèves des deux groupes ont un SSS moyen. Toutefois, les résultats démontrent que le pourcentage des élèves du PPP PEI qui a un SSS de 4, soit un SSS élevé, est plus grand chez les élèves du PPP PEI que chez les élèves du PPP RÉG. En effet, ce sont 23 % des élèves du PPP REG et 29 % des élèves du PPP PEI qui ont ce SSS élevé. Les histogrammes de la figure 6 montrent ainsi que les élèves du PPP PEI semblent ressentir en moyenne un SSS moyen, mais plus élevé que ceux du PPP REG étant donné qu'une plus grande concentration de données, soit une légère asymétrie positive, vers l'intervalle [4; 5]. Les résultats montrent aussi que le phénomène inverse se manifeste pour le SSS de 1, soit un SSS très faible. En effet, ce sont 10 % des élèves du PPP REG et 5 % des élèves du PPP PEI qui ont ce SSS très faible. Ce constat est illustré par les histogrammes de la figure 6 où il est possible de constater une légère asymétrie négative pour les élèves du PPP RÉG. Il y a davantage des données qui se démarquent dans l'intervalle [1; 3], correspondant à un SSS allant de très faible à faible, ce qui peut appuyer le fait que ces élèves du PPP REG ressentent en moyenne un SSS moyen, mais possiblement plus faible que ceux des élèves du PPP PEI.



*Figure 5.* Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire



*Figure 6.* Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI

Finalement, pour répondre au deuxième objectif, soit de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi, un test non paramétrique du test U de Mann-Whitney (l'équivalent non paramétrique du test t pour échantillon indépendant) a été réalisé étant donné que l'un des groupes (PPP REG) ne remplissait pas une condition essentielle afin de réaliser le test t. Le test U de Mann-Whitney sert à comparer les résultats des moyennes de deux échantillons indépendants et ainsi vérifier si les distributions de chacun des échantillons indépendants (PPP REG et PPP PEI) différentes, proches ou semblables; l'hypothèse nulle étant qu'il n'y a pas de différence significative entre les SSS des deux groupes PPP REG et PPP PEI. Dans ce cas, les deux échantillons indépendants sont représentés par le groupe d'élèves au PPP REG et le groupe d'élèves au PPP PEI. Le tableau 4 informe sur le nombre d'unités statistiques pour chaque modalité (PPP REG ou PPP PEI) de la variable indépendante, sur les rangs moyens ainsi que sur la somme des rangs pour chaque modalité pour le facteur 1 surcharge scolaire. Ensuite, le tableau 5 donne la valeur de U, qui vaut ici 57100,000, et de la statistique testée, soit Z, qui est égal à -2,515.

Tableau 4

Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire

Surcharge scolaire	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs
	PPP REG	279	344,66	96160,00
	PPP PEI	460	385,37	177270,00

Tableau 5

Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur surcharge scolaire

	Surcharge scolaire	Valeur de p	< 0,05 = *
U de Mann-Whitney	57100,000	0,012	
Z	-2,515		

Ainsi, l'observation du tableau 4 permet de constater que les rangs moyens indiquent qu'ici, les élèves du PPP PEI ont en moyenne une somme de SSS plus grande, ce qui signifie qu'ils ressentent en moyenne un plus haut stress scolaire que les élèves du PPP

RÉG. Pour le tableau 5, le test de Mann-Whitney indique une différence statistiquement significative ( $U = 57100,000$ ,  $Z = -2,515$ ,  $p = 0,012$ ) entre les élèves du PPP REG et les élèves du PPP PEI quant au SSS pour le facteur de stress surcharge scolaire. Cette analyse montre que l'hypothèse nulle est rejetée et qu'il y a une différence significative entre les SSS des deux groupes, PPP REG et PPP PEI. En outre, le choix de l'un des PPP influence le stress scolaire pour le facteur surcharge scolaire. Dans la présente étude, la fréquentation du PPP PEI entraîne un SSS plus élevé. Ainsi, il est possible d'affirmer qu'il y a une chance que le type de PPP poursuivi influence le SSS pour ce facteur de stress surcharge scolaire ce qui pourrait expliquer que certains élèves ont un SSS élevé à très élevé au regard de ces PPP.

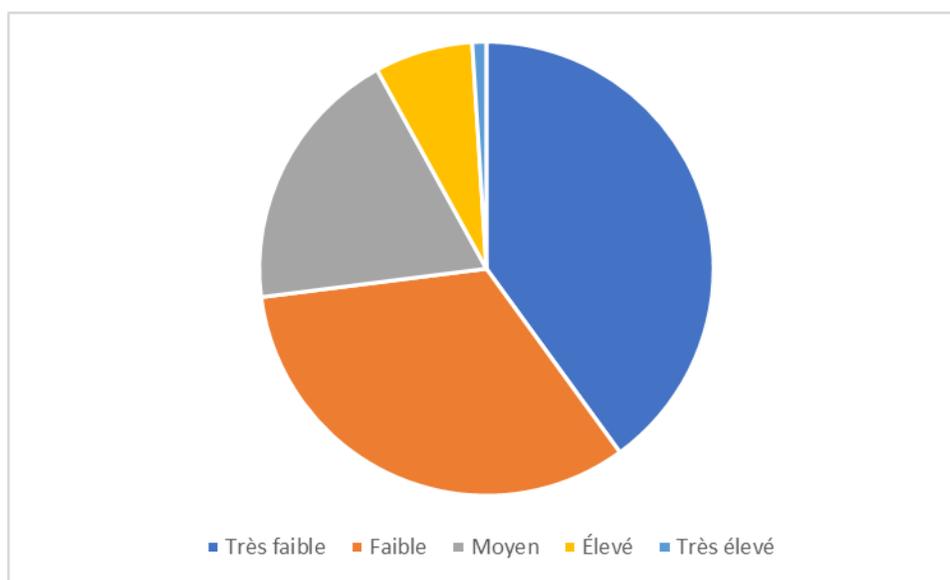
### **4.3. Facteur 2 : interaction avec les pairs**

Pour ce deuxième facteur, les résultats se présentent en trois sections : les résultats pour les élèves du PPP REG, les résultats pour les élèves du PPP PEI et la comparaison des résultats entre les élèves de deux groupes d'échantillon.

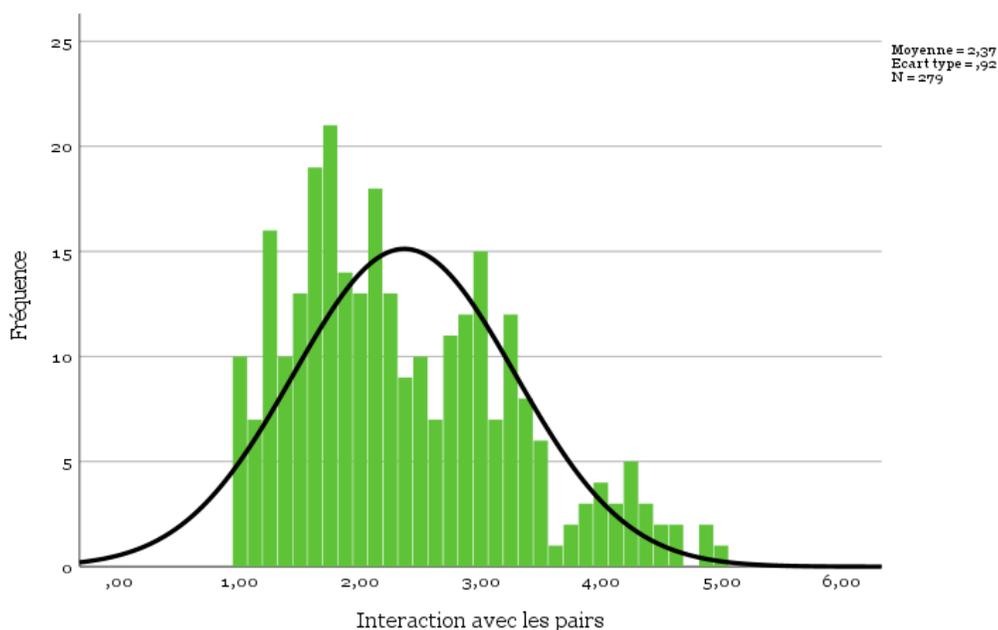
#### **4.3.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 2**

Chez les élèves du PPP REG, le digramme circulaire dans la figure 7 illustre la proportion des différents SSS pour ce deuxième facteur. La table de distribution de données est également disponible en appendice (voir l'appendice J). Pour ce qui est du SSS de 1, soit très faible, ce sont 40 % des élèves qui s'y identifient, pour le SSS de 2, soit faible, ce sont 33 % qui s'y identifient et pour le SSS de 3, soit moyen, ce sont 19 % des élèves qui sont dans ce SSS. De manière plus précise, comme l'histogramme de la figure 8 le présente, il est très intéressant de constater qu'il y a une concentration des données dans l'intervalle  $[1; 3,5[$  ce qui correspond à un SSS variant de très faible à moyen. En effet, ce sont 251 élèves parmi les 279 élèves, soit environ 90 %, qui se situent dans cet intervalle et qui ressentent donc un SSS variant de très faible à moyen. Ce qui est encore plus intéressant est que, dans ce

regroupement, le constat apparent est que les données se concentrent davantage dans l'intervalle [1; 2,2] soit un SSS très faible. En effet, cela correspond à 154 élèves parmi les 279 élèves, soit environ 55 %, qui ressentent un SSS très faible. Donc, la majorité des élèves ont un SSS très faible. Ces résultats s'inscrivent en continuité avec le SSS moyen, puisqu'il est de 2,37 ( $s=0,06$ ) pour les élèves du PPP REG pour ce facteur. Puis, pour ce qui est du SSS de 4, soit élevé, ce sont 7 % des élèves qui s'y identifient et, pour le SSS de 5, ce sont 1 %. Donc, il s'agit plutôt d'une petite proportion (8 %) qui ressent un SSS élevé, même que si une attention est portée sur le regroupement autour du SSS 5, il est possible de considérer ce regroupement comme des données aberrantes, puisqu'elles sont à l'écart de la courbe de distribution. Cela renforce ainsi le constat qui veut que les élèves du PPP REG ressentent un SSS plutôt faible pour ce facteur de stress scolaire.



*Figure 7.* Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier REG



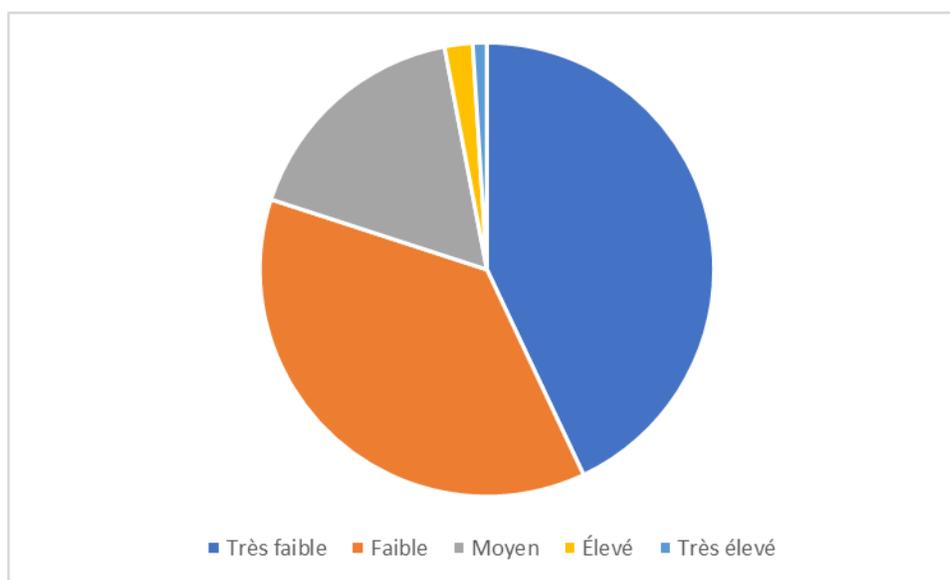
*Figure 8.* Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 0,92, cela amène les données à se situer entre les intervalles d'environ 1 à 3, soit un SSS de très faible à moyen. Parmi les 279 répondants, environ 90 % d'entre eux ont un SSS de faible à moyen et 55 % se démarquent avec un SSS très faible. Donc, la conclusion est que les élèves du PPP REG ont un SSS faible, voire très faible, pour le facteur interaction avec les pairs.

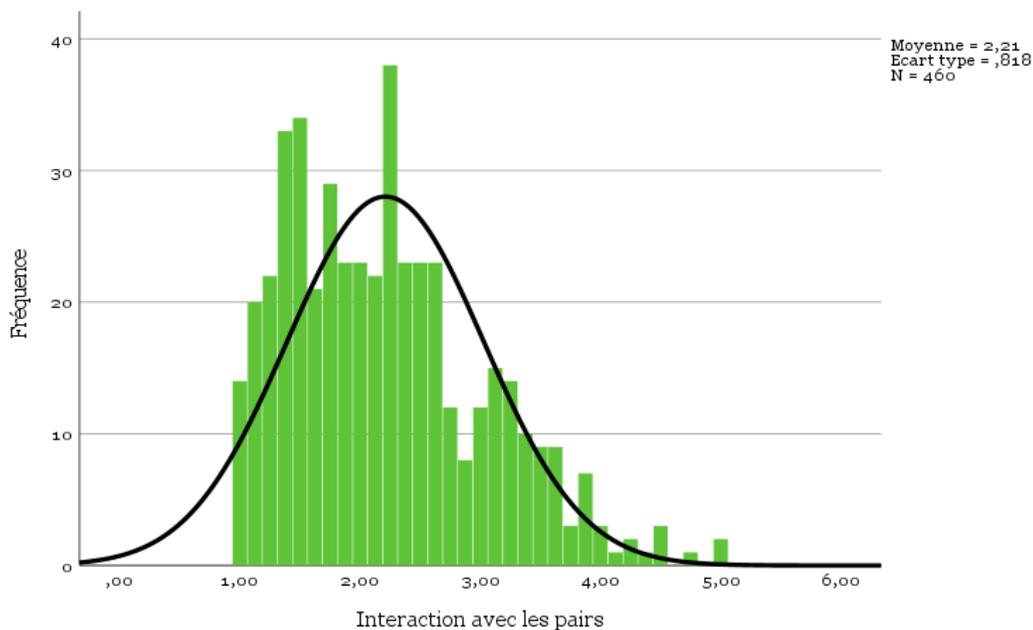
#### **4.3.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 2**

Chez les élèves du PPP PEI, le diagramme circulaire dans la figure 9 illustre la distribution des proportions des différents SSS pour ce deuxième facteur. Ainsi, parmi les 460 répondants du PPP PEI, 43 % ont un SSS très faible pour ce facteur, 37 % des élèves ont un SSS faible. En se référant à la table de distribution de données (voir appendice J) et à l'histogramme de la figure 10, une asymétrie positive suggère qu'il y a une concentration des

données dans l'intervalle [1; 2,6[ ce qui correspond aux SSS très faible et faible de la figure 9. En effet, ce sont environ 325 élèves parmi les 460 élèves, soit environ 70 % qui se situent dans cet intervalle et qui ressentent donc un SSS de très faible à faible. L'histogramme de la figure 5 et la table de distribution de données (voir appendice J) montrent que parmi les données, ce sont trois groupes dans cet intervalle ([1; 2,5]) qui se démarquent : 7 % ont un SSS de 1,38, 7 % ont un SSS 1,5 (SSS très faible) et 8 % des élèves se démarquent avec un SSS de 2,25 ce qui correspond à un SSS faible. Pour ce qui est du SSS moyen, du SSS élevé et du SSS très élevé, comme le présente la figure 9, seulement 7 % des élèves ont un SSS moyen, 2 % d'élèves ont un SSS élevé et 1 % d'élèves ont un SSS très élevé. Ces résultats appuient le fait que les élèves du PPP PEI ont un SSS faible, puisqu'en plus, le SSS moyen est de 2,21 ( $s=0,04$ ), ce qui correspond à un SSS faible.



*Figure 9.* Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI



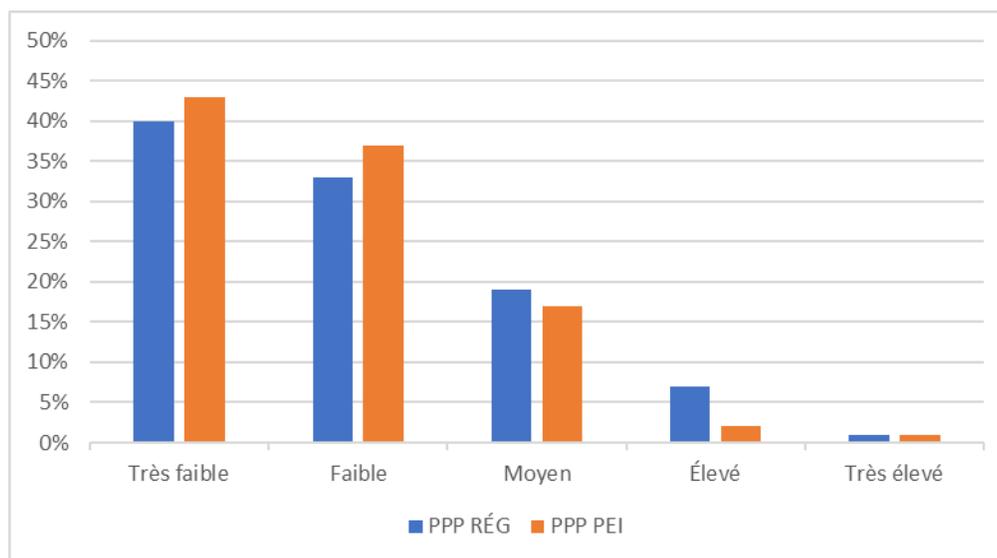
*Figure 10.* Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur interaction avec les pairs chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 0,81, cela ramène les données à se situer entre les intervalles d'environ 1 à 3. Cela signifie alors que les élèves ressentent majoritairement un SSS très faible à faible, puisque l'écart-type par rapport à la moyenne (2,21,  $s=0,04$ ) est de 0,81. Ce constat est d'autant plus appuyé par le fait que parmi les 460 répondants, environ 70 % d'entre eux, soit 325 élèves, ont un SSS de très faible à faible. Cette analyse peut indiquer que les élèves du PPP PEI sont très faiblement à faiblement stressés pour le facteur interaction avec les pairs.

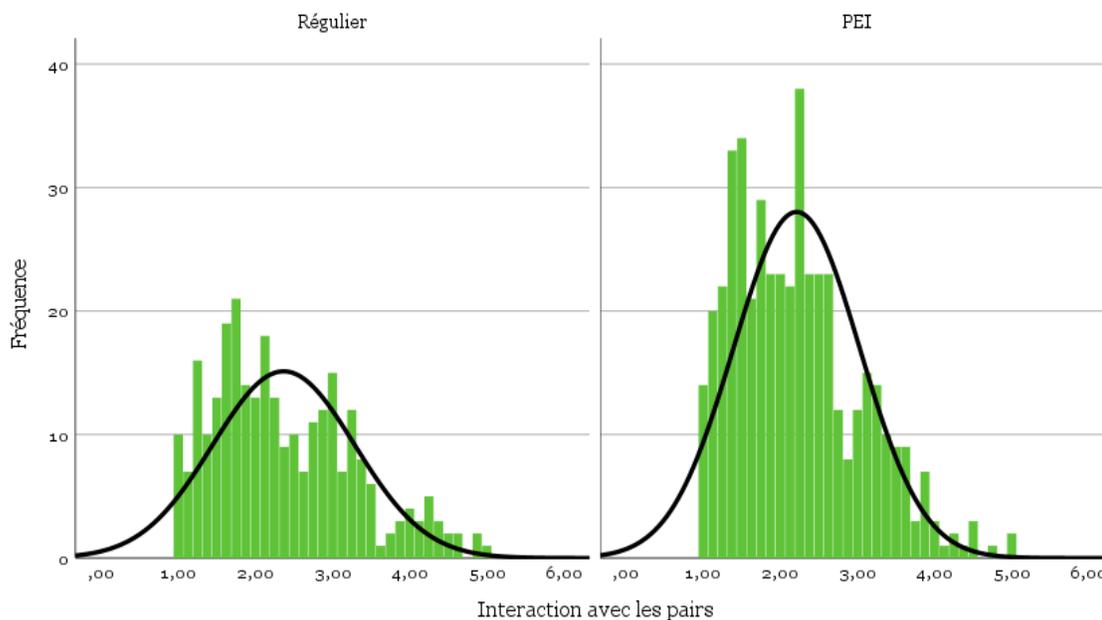
#### **4.3.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 2**

À la lumière de ces résultats, il importe de comparer les résultats des deux groupes, soit les élèves du PPP REG et du PPP PEI, à l'aide de la figure 11 et de la figure 12. De

manière aisée, il est possible de constater que pour les deux groupes, les distributions sont très similaires. En effet, pour les deux groupes, les SSS très faible et faible ont un plus grand taux de réponses. Pour les élèves du PPP REG, c'est 73 % de l'ensemble de ce groupe (n=279) qui a ces deux SSS et pour les élèves du PPP PEI, c'est 80 % de l'ensemble de ce groupe (n=460). Toutefois, pour les élèves du PPP PEI, les groupes de données se concentrent encore plus dans un SSS très faible à faible, soit l'intervalle [1; 2,5], tandis que pour les élèves du PPP REG, les données sont plus réparties dans l'intervalle [1; 3,5], soit un SSS très faible à moyen comme le présentent les deux histogrammes de la figure 12. Il est donc possible de constater que l'ensemble des élèves (PPP REG et PPP PEI) semble avoir un SSS faible et que ceux du PPP PEI semblent avoir un SSS légèrement plus bas que ceux du PPP RÉG. Ce constat peut être aussi observable en observant les deux moyennes du SSS. En effet, celles-ci sont similaires, soit 2,37 (s=0,06) pour les élèves du PPP REG et 2,21 (s=0,04) pour les élèves du PPP PEI sur l'échelle allant de 1=très faible à 5=très élevé, ce qui correspond pour les deux à un SSS faible.



*Figure 11.* Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs



*Figure 12.* Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur surcharge scolaire chez les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI

Enfin, pour répondre au deuxième objectif, soit de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi, un test non paramétrique du test U de Mann-Whitney (l'équivalent non paramétrique du test t pour échantillon indépendant) a été effectué étant donné que l'un des groupes (PPP REG) ne remplissait pas une condition essentielle afin de réaliser le test t pour échantillons indépendants. Le test U de Mann-Whitney sert à comparer les résultats des moyennes de deux échantillons indépendants et ainsi vérifier s'il y a un lien entre le SSS et le type de PPP poursuivi. Dans ce cas, les deux échantillons indépendants sont représentés par le groupe de répondants au PPP REG et le groupe d'élèves au PPP PEI. Le tableau 6 informe sur le nombre d'unités statistiques pour chaque modalité (PPP REG ou PPP PEI) de la variable indépendante, sur les rangs moyens ainsi que sur la somme des rangs pour chaque modalité pour le facteur 2 interaction avec les pairs. Ensuite, le tableau 7 donne la valeur de U, qui vaut ici 58641,000, et de la statistique testée, soit Z, qui est égale à -1,968.

Tableau 6

Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs

	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs
Interaction avec les pairs	PPP REG	279	389,82	108759,00
	PPP PEI	460	357,98	164671,00

Tableau 7

Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur interaction avec les pairs

	Surcharge scolaire	Valeur de p	< 0,05 = *
U de Mann-Whitney	58641,000	0,049	
Z	-1,968		

Ainsi, en observant le tableau 5, les rangs moyens indiquent qu'ici, les élèves du PPP REG ont en moyenne une somme des SSS plus grande, ce qui signifie qu'ils ressentent en moyenne un plus haut stress scolaire que les élèves du PPP RÉG. Pour le tableau 6, le test de Mann-Whitney indique une différence statistiquement significative,  $U = 58641,000$ ,  $Z = -1,968$ ,  $p = 0,049$ , entre les élèves du PPP REG et les élèves du PPP PEI quant au SSS pour le facteur de stress interaction avec les pairs. Ces résultats montrent que la valeur de p est plus petite, mais trop faible pour dire que l'hypothèse nulle est rejetée. Donc, il y a aussi une possibilité que le type de PPP influence le SSS pour cette présente recherche, pour le facteur de stress interaction avec les pairs.

#### 4.4. Facteur 3 : Pression familiale

Pour ce troisième facteur, les résultats se présentent en trois sections : les résultats pour les élèves du PPP REG, les résultats pour les élèves du PPP PEI et la comparaison des résultats entre les élèves de deux groupes d'échantillon.

#### 4.4.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 3

Chez les élèves du PPP REG, le digramme circulaire dans la figure 13 illustre la proportion des différents SSS pour ce troisième facteur et la table de distribution de données est présentée en appendice (voir appendice J). À l'aide de la figure 13, les SSS varient entre très faible et moyen. En effet, pour ce qui est du SSS de 1, soit très faible, ce sont 25 % des élèves qui s'identifient à ce SSS, pour le SSS de 2, soit faible, ce sont 21 % qui s'y identifient et pour ce qui est du SSS de 3, soit moyen, ce sont aussi 25 % qui s'y identifient. Ainsi, cela pourrait laisser croire que les répondants du PPP REG ne ressentent pas particulièrement un SSS élevé pour ce facteur. Toutefois, les répondants qui ont un SSS moyen désignent une valeur qualifiée de neutre ou zéro. Ainsi, il est intéressant de s'attarder à ceux qui ressentent un SSS élevé ou très élevé pour apporter une nuance au SSS moyen pour ce facteur chez les élèves du PPP RÉG. Donc, pour le SSS de 4, soit élevé, ce sont 19 % qui s'y identifient et pour ce qui est du SSS de 5, soit très élevé, ce sont 10 %. Donc, il est possible de constater qu'il y a quand même une partie d'élèves qui ont un SSS supérieur à un SSS moyen. De plus, ce que la courbe de distribution de données présentée à la figure 7 permet de constater, c'est que les deux groupes de données qui se démarquent pour l'ensemble des données sont le SSS de 1, soit très faible, et le SSS de 5, soit très élevé. Effectivement, 10 % des élèves ont un SSS de 1 et 10 % des élèves ont un SSS de 5.

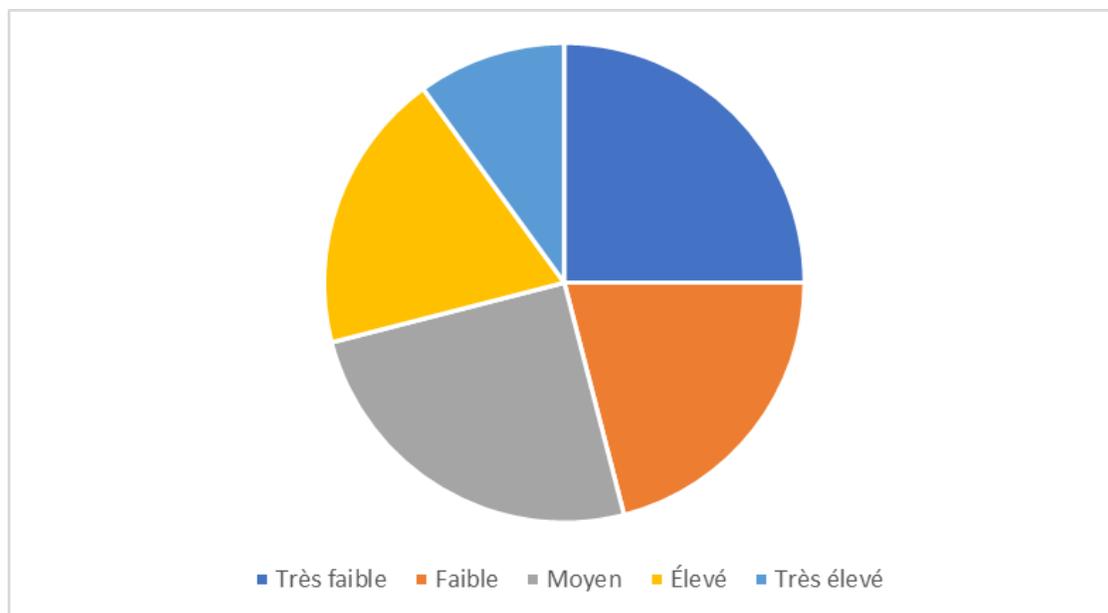


Figure 13. Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

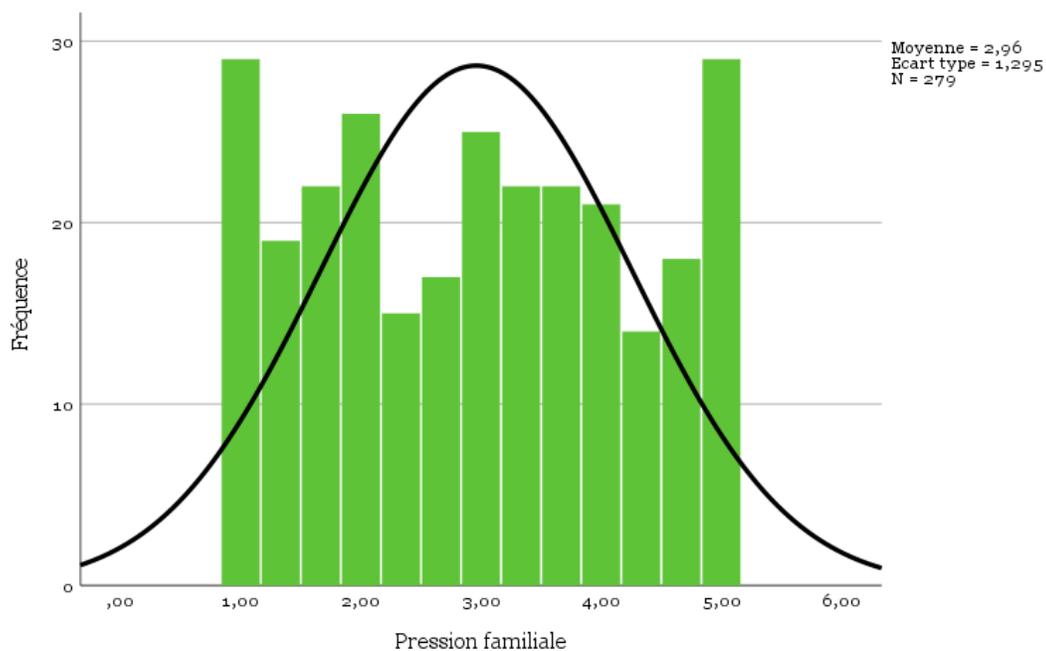


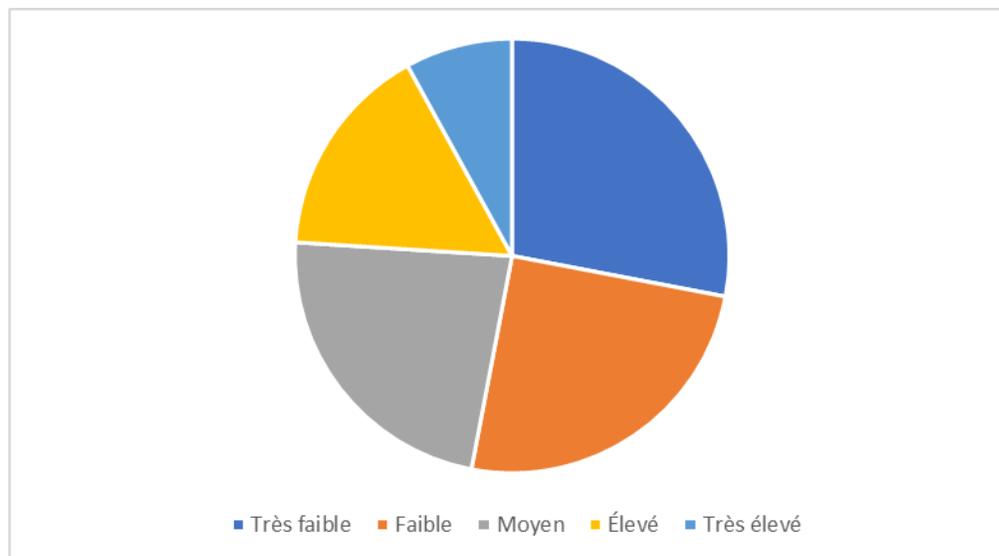
Figure 14. Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, la distribution de données est assez proportionnelle pour plusieurs SSS. En effet, il y a environ une proportion presque égale d'élèves du PPP REG qui ressent un SSS très faible (25 %), faible (21 %) et moyen (25 %) pour ce troisième facteur. Considérant que l'écart-type est de 1,3, cela ramène les données à se disperser vers la plage minimum (1=très faible) et la plage maximum (5=élevé). Effectivement, il est possible de s'attarder à cette observation, puisqu'environ 45 %, soit 128 élèves, ont un SSS situé dans l'intervalle [1; 3], ce qui correspond à un SSS allant de très faible à faible et environ 30 %, soit 82 élèves, ont un SSS situé dans l'intervalle [4; 5]. Puis, parmi les 279 élèves, 10 % se démarquent à l'extrême avec un SSS de 1, soit très faible, et 10 % se démarquent à l'autre extrême avec un SSS de 5, soit très élevé. Ainsi, la conclusion qui émerge est que cela peut indiquer que les élèves du PPP REG ont un SSS qui s'éloigne de part et d'autre vers les extrémités. Ces élèves ont un SSS en partie faible ou en partie élevé. En effet, il y a 46 % qui ont un SSS qui est en moyenne faible et 29 % qui ont un SSS élevé en moyenne.

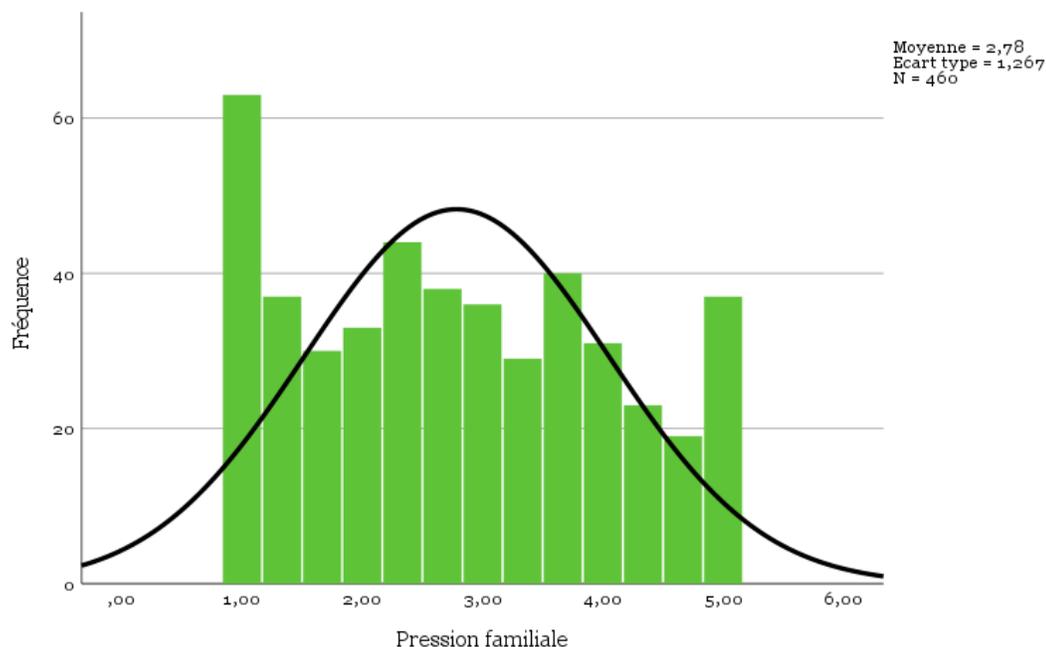
#### **4.4.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 3**

Chez les élèves du PPP PEI, pour le facteur pression familiale, les proportions du SSS s'illustrent ainsi à l'aide du diagramme circulaire dans la figure. Parmi les 460 répondants, ce sont 28 % qui ont un SSS très faible et 25 % qui ont un SSS faible. Donc, en se concentrant davantage sur la table de distribution de données (voir l'appendice J) et l'histogramme de la figure 14, il est possible de voir que ces résultats sont en cohérence avec la courbe normale, puisque les données semblent plutôt concentrées dans l'intervalle [1; 3], soit très faible à faible. Puis, ce qui est encore plus intéressant est qu'il est possible de constater que ce le SSS de 1, où 14 % de l'ensemble des élèves du PPP PEI a un SSS très faible se démarque. Également, le deuxième SSS qui se démarque des autres est celui du SSS de 2,33, où 10 % de l'ensemble s'identifie à ce SSS faible. Pour ce qui est du SSS moyen, ce sont

23 % des élèves du PPP PEI qui s'y identifient, pour le SSS élevé, ce sont 16 % et pour le SSS très élevé, ce sont 8 %. Ainsi, si l'on compare la proportion des SSS élevé à très élevé à la moyenne de 2,78 ( $s=0,06$ ), cela permet de comprendre que les données s'éloignent de la normale à la baisse, soit vers les SSS faible ou très faible plutôt que vers les SSS élevé ou très élevé.



*Figure 15.* Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI

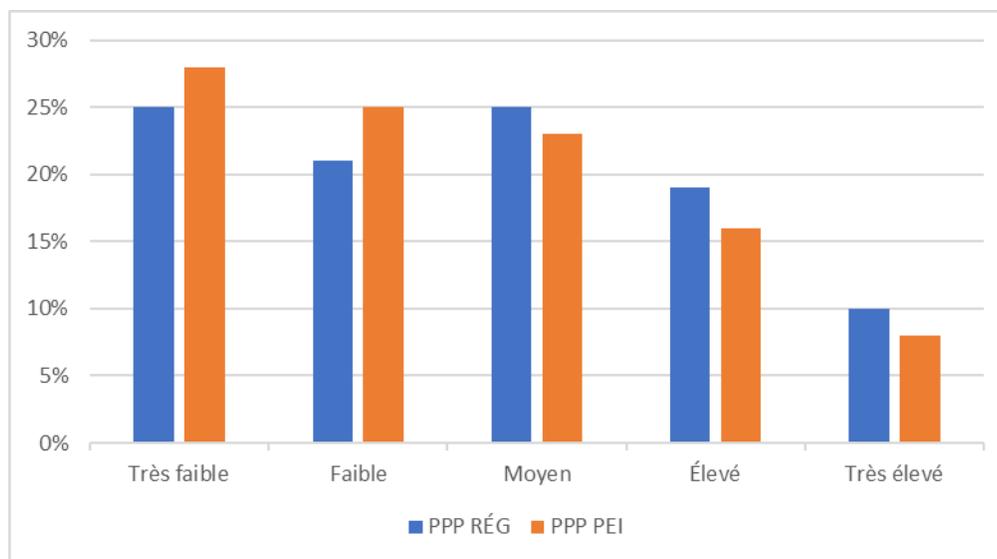


*Figure 16.* Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI

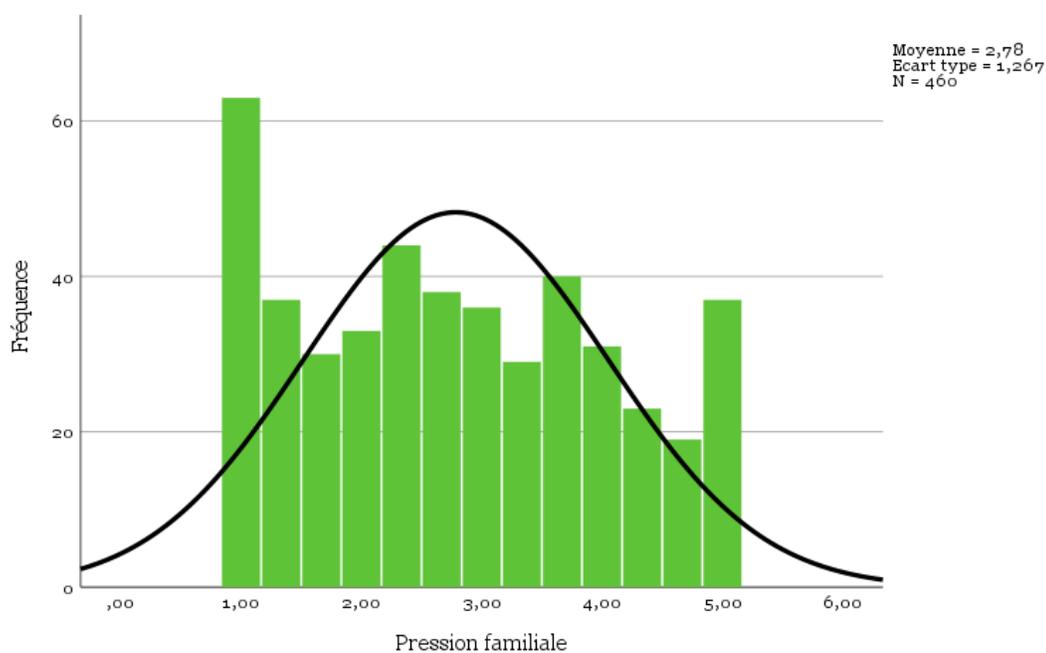
À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, pour les répondants du PPP PEI pour ce troisième facteur, considérant que l'écart-type est de 1,3 et que la moyenne est 2,78 ( $s=0,06$ ), cela suggère que les élèves ont un SSS relativement faible. Effectivement, cette observation est considérable puisqu'un peu plus de la moitié, c'est-à-dire environ 53 %, soit 245 élèves, a un SSS situé dans l'intervalle [1; 3], ce qui varie de très faible à faible, contrairement à environ 24 %, soit 110 élèves qui ont un SSS situé dans l'intervalle [4; 5], soit élevé à très élevé. Ainsi, il est possible de conclure que cela peut indiquer que les élèves du PPP PEI ressentent majoritairement en moyenne un SSS faible pour ce troisième facteur de stress.

#### **4.4.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 3**

Pour faire suite à ces résultats, il est possible de faire la comparaison des deux proportions de SSS entre les deux groupes, soit les élèves du PPP REG et ceux du PPP PEI, pour ce troisième facteur avec le diagramme à bandes de la figure 16. Donc, pour l'ensemble des élèves, le diagramme démontre que les proportions des données sont encore similaires pour chaque SSS. Ainsi, les deux groupes ont une tendance à ressentir un SSS qui varie entre très faible et faible, ce qui peut être appuyé par les deux moyennes de SSS soit : 2,896 ( $s=0,05$ ) pour les élèves du PPP REG et 2,78 ( $s=0,06$ ) pour les élèves du PPP PEI, ce qui ramène à un SSS faible. Or, les histogrammes de la figure 17 permettent de constater que d'une part, les élèves au PPP REG ont un SSS qui s'éloigne plutôt vers les deux extrémités, soit un SSS de 1 très faible et un SSS de 5 très élevé, alors que les élèves au PPP PEI ont un SSS qui se situe davantage vers le seuil minimum, soit un SSS dans l'échelle de [1; 3[ soit très faible à faible. Il est donc possible de conclure que les élèves du PPP PEI semblent avoir un SSS encore plus faible que les élèves du PPP REG pour le facteur pression familiale.



*Figure 17.* Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale



*Figure 18.* Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur pression familiale chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier et du projet pédagogique particulier PEI

Finalement, pour répondre au deuxième objectif, soit décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi, un test non paramétrique du test U de Mann-Whitney (l'équivalent non paramétrique du test t pour échantillon indépendant) a été réalisé étant donné que l'un des groupes (PPP REG) ne remplissait pas une condition essentielle afin de réaliser le test t. Dans ce cas, les deux échantillons indépendants sont représentés par le groupe d'élèves au PPP REG et le groupe d'élèves au PPP PEI. Le tableau 8 informe sur le nombre d'unités statistiques pour chaque modalité (PPP REG ou PPP PEI) de la variable indépendante, sur les rangs moyens ainsi que sur la somme des rangs pour chaque modalité pour le facteur 3 pression familiale. Ensuite, le tableau 9 donne la valeur de U, qui vaut ici 59169,000, et de la statistique testée, soit Z, qui est égale à -1,784.

Tableau 8

Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale

Pression familiale	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs
	PPP REG	279	387,92	108231,00
	PPP PEI	460	359,13	165199,00

Tableau 9

Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur pression familiale

	Surcharge scolaire	Valeur de p	< 0,05 = *
U de Mann-Whitney	59169,000	0,074	
Z	-1,784		

Ainsi, en observant le tableau 8, les rangs moyens indiquent qu'ici, les répondants du PPP REG ont en moyenne une somme des SSS plus grande, ce qui signifie qu'ils ressentent en moyenne un plus haut stress scolaire que ceux du PPP PEI. Pour le tableau 9, le test de Mann-Whitney indique qu'une différence statistiquement significative peut être observée,  $U = 59169,000$ ,  $Z = -1,784$ ,  $p = 0,074$ , entre les répondants du PPP REG et ceux du PPP PEI quant au SSS pour le facteur de stress pression familiale. Les résultats de cette

analyse permettent donc de montrer que l'hypothèse nulle n'est pas rejetée puisque la valeur de p est plus élevée. On peut donc affirmer qu'il y a une possibilité que le type de PPP poursuivi n'influence pas le SSS pour le facteur pression familiale.

#### **4.5. Facteur 4 : Perception du futur**

Pour ce quatrième facteur, les résultats se présentent en trois sections : les résultats pour les élèves du PPP REG, les résultats pour les élèves du PPP PEI et la comparaison des résultats entre les élèves de deux groupes d'échantillon.

##### **4.5.1. Résultats pour les élèves du PPP REG pour le facteur 4**

Chez les répondants du PPP REG, il est possible d'observer les différentes proportions du SSS à l'aide du digramme circulaire dans la figure 19 pour ce dernier facteur. Donc, parmi les 279 élèves du PPP REG, pour le SSS très faible, ce sont 11 % qui y ont répondu, pour le SSS faible, ce sont 29 % qui y ont répondu, pour le SSS moyen, ce sont 33 % qui y ont répondu, pour le SSS élevé, ce sont 19 % qui y ont répondu et pour le SSS très élevé, ce sont 8 % qui y ont répondu. Ainsi, lorsqu'en observant plus en profondeur la table de distribution de données (voir l'appendice J) et l'histogramme de la figure 19, il est possible de constater que les données semblent être concentrées dans l'intervalle [2; 4], soit un stress scolaire faible à élevé. Dans ce même intervalle, une plus grande proportion d'élèves se situe entre dans l'intervalle [2; 3] soit un SSS moyen. En effet, 33 % des élèves ont un SSS moyen, ce qui correspond à la moyenne de 3,12 ( $s=0,05$ ). En outre, les élèves du PPP REG ont un SSS moyen pour ce quatrième facteur de stress scolaire. De plus, le regroupement de données qui se démarque largement des autres est le SSS de 3, soit un SSS moyen où 11 % des élèves du PPP REG se retrouvent. Finalement, il est intéressant de constater que deux autres groupes de données qui peuvent être mis en relief et qui sont à l'extrême de la moyenne. Ces résultats démontrent que certains élèves du PPP REG ont un SSS soit très

faible ou très élevé. Effectivement, 5 % des répondants ont un SSS de 1, ce qui correspond à un SSS très faible et 7 % d'entre eux ont un SSS 5, ce qui correspond à un SSS très élevé.

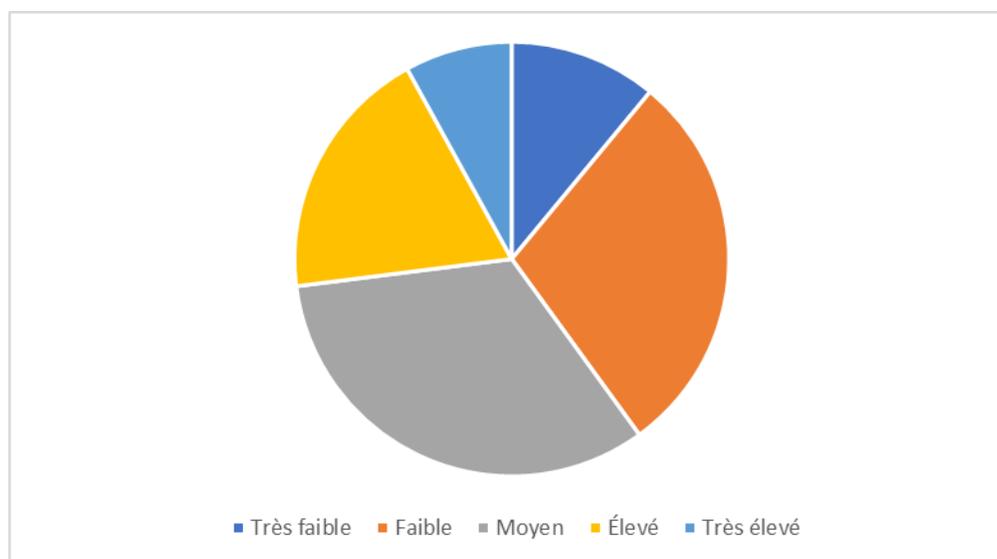


Figure 19. Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

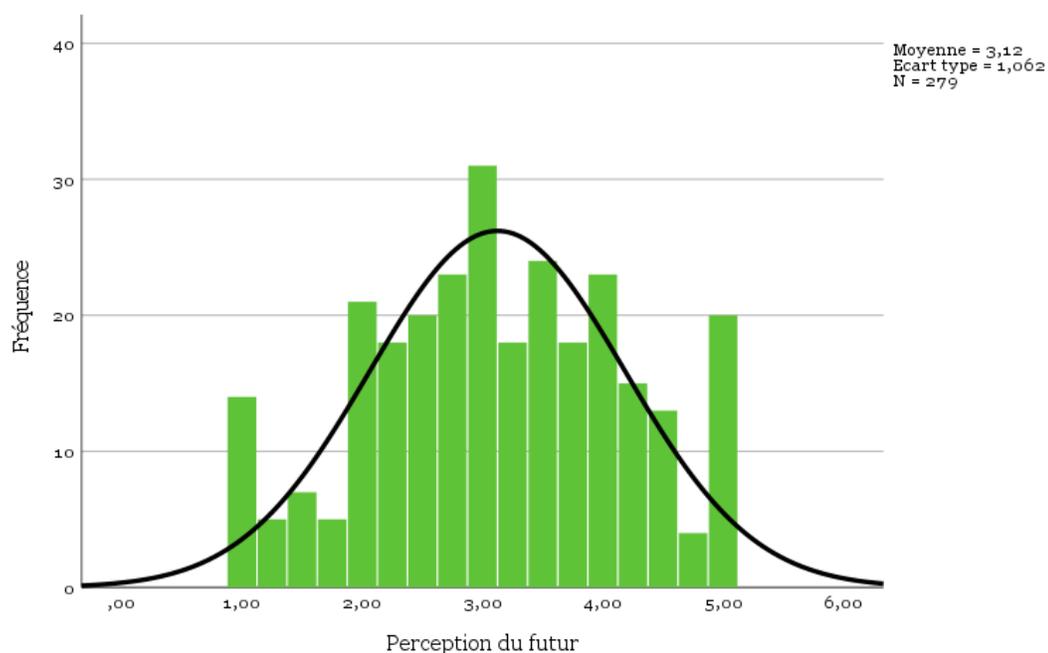


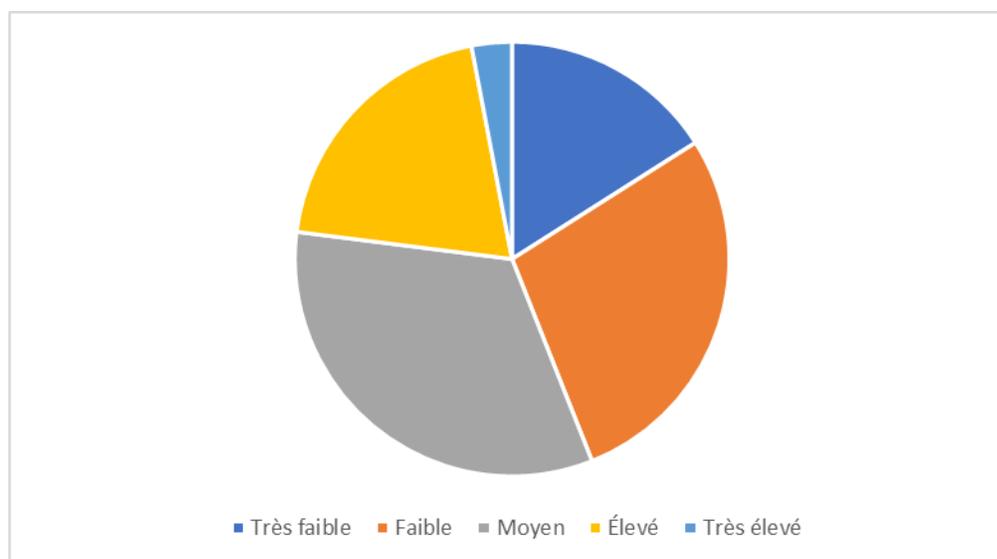
Figure 20. Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier REG

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 1,07, cette observation peut permettre de constater que pour ce facteur, les données se concentrent surtout entre les intervalles du SSS 2=faible et 4=élevé, mais qu'il y a une dispersion de deux regroupements de données qui tendent vers les deux extrémités, soit un SSS très faible ou un SSS très élevé. Effectivement, environ 70 %, soit 196 élèves, ont un SSS situé dans l'intervalle [2; 4] parmi les 279 élèves. Dans ce même intervalle, une proportion plus importante se situe dans le SSS faible, soit 30 %. Donc, à l'aide de ces observations, la possible conclusion est que celles-ci peuvent indiquer que les élèves du PPP REG ont un SSS moyen pour ce dernier facteur de stress scolaire.

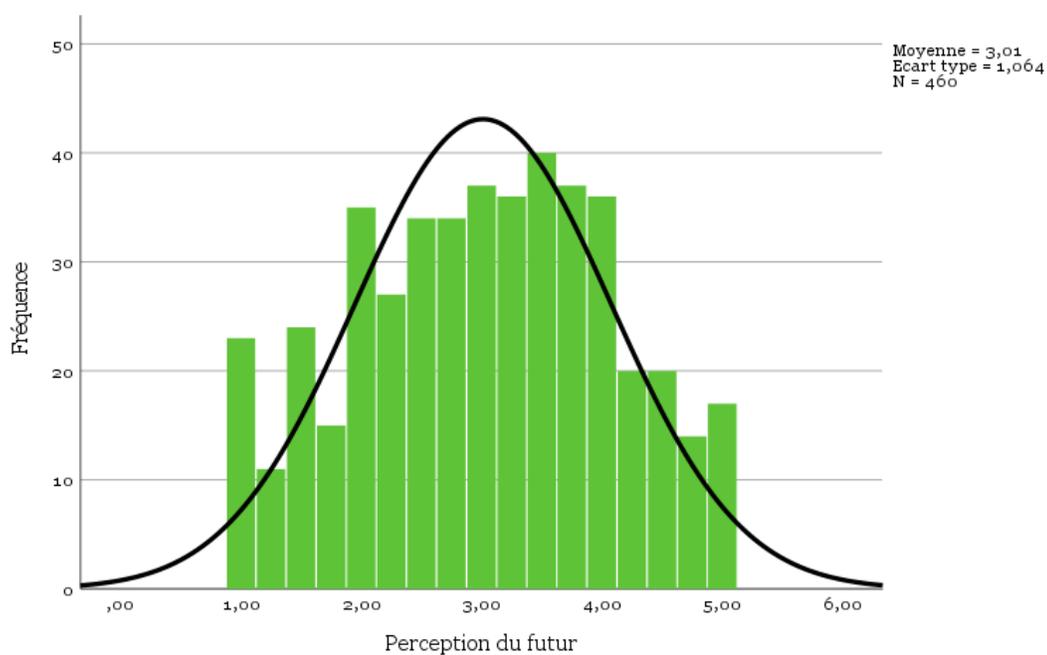
#### **4.5.2. Résultats pour les élèves du PPP PEI pour le facteur 4**

Chez les élèves du PPP PEI, toujours pour le facteur perception du futur, les résultats des proportions des différents SSS sont présentés à la figure 20. Pour l'ensemble des 460 élèves du PPP PEI, pour le SSS très faible, 16 % des élèves qui le représentent; pour le SSS faible, 28% des élèves qui représentent ce SSS; pour le SSS moyen, 33 % des élèves qui le représentent; pour le SSS élevé, 20 % des élèves qui représentent ce SSS et pour le SSS très élevé, 3 % des élèves représentent ce SSS. Ainsi, en se concentrant davantage sur la table de distribution de données (voir l'appendice J) et l'histogramme de la figure 21, il est aussi possible de constater que les données semblent être concentrées dans l'intervalle [2; 4], soit un stress scolaire faible à élevé. Dans ce même intervalle, une plus grande proportion d'élèves se situe entre dans l'intervalle [3; 4], soit un SSS moyen comparativement à l'intervalle [2; 3[ soit un SSS faible. De plus, le groupement de données qui se démarque largement des autres est associé au SSS de 3,5, soit un SSS moyen où 9 % de tous les élèves du PPP PEI se retrouvent. Finalement, il est intéressant de constater qu'une plus grande proportion d'élèves se situe dans l'intervalle [1; 3], soit un SSS très faible à faible, que dans l'intervalle [4; 5], soit un SSS élevé à très élevé. Effectivement, 23 % d'élèves ont un SSS

entre 4 et 5, ce qui correspond à un stress scolaire élevé à très élevé et 44 % élèves ont un SSS dans l'intervalle [1; 2], ce qui correspond à un SSS très faible à faible.



*Figure 21.* Proportion des différents scores de stress scolaire pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI



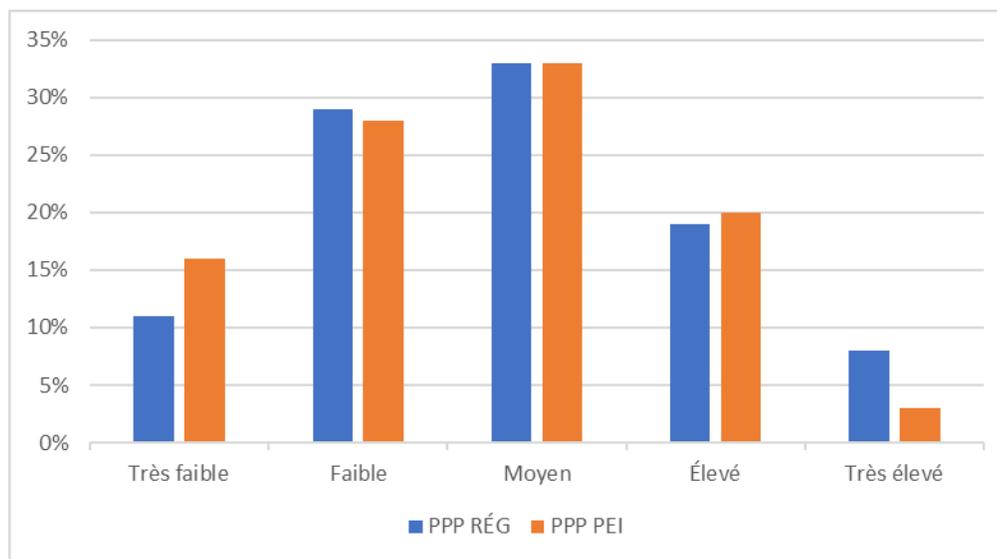
*Figure 22.* Distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier PEI

À la suite de cette analyse de la tendance centrale et de la mesure de dispersion, considérant que l'écart-type est de 1,06, cette observation peut permettre de constater que pour ce facteur, les données se concentrent aussi entre les intervalles du SSS 2, soit faible, et 4, soit élevé. Cela veut donc laisser présager que les élèves du PPP PEI ont un SSS quand même faible. Effectivement, environ 69 %, soit 316 élèves, ont un SSS situé dans l'intervalle [2; 4] parmi les 460 élèves. Dans ce même intervalle, une proportion plus importante se situe dans le SSS faible, soit 28 %. Considérant cette observation et considérant qu'en moyenne, les élèves ont un SSS de 3,01 ( $s=0,05$ ), ce qui correspond à un SSS moyen, cela voudrait dire qu'en moyenne, les élèves du PPP PEI ont un SSS moyen pour ce quatrième facteur de stress scolaire, mais qu'une partie importante correspond à un SSS faible.

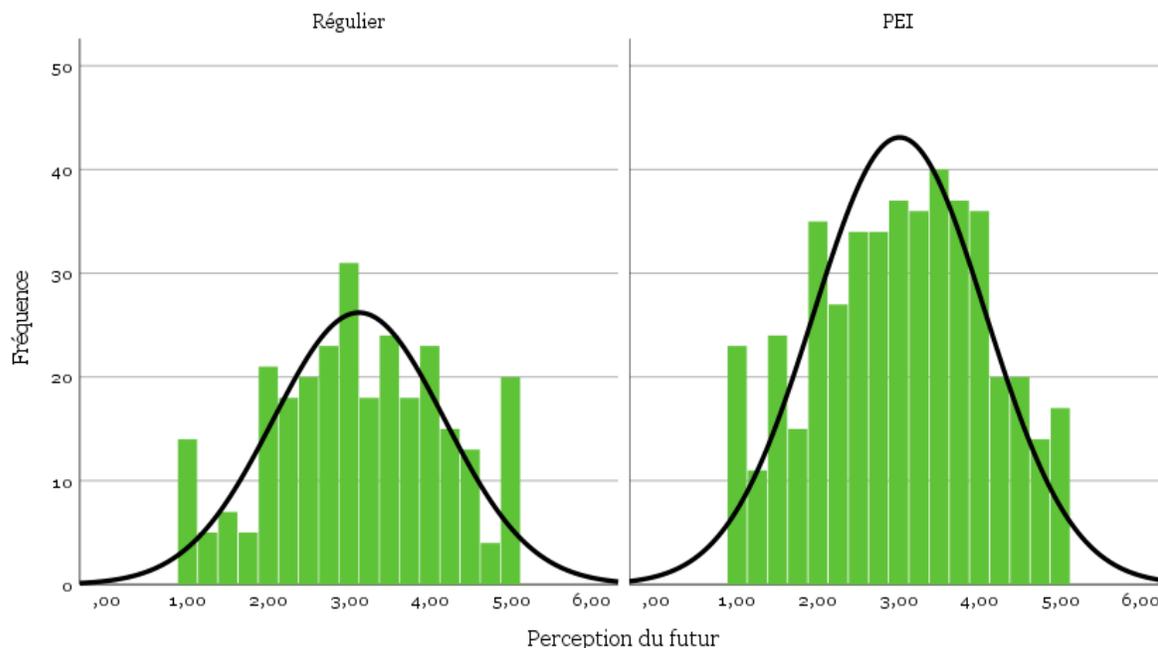
#### **4.5.3. Comparaison des résultats entre les élèves du PPP REG et du PPP PEI pour le facteur 4**

Afin de comparer les résultats des deux groupes, soit ceux du PPP REG et ceux du PPP PEI, il faut d'abord se référer au diagramme à bandes de la figure 22. En outre, les proportions pour les deux groupes d'élèves sont semblables, même que pour le SSS moyen, les deux proportions d'élèves qui ont répondu à ce SSS sont identiques. Avec les histogrammes de la figure 23, les distributions de données sont également présentées et appuient cette ressemblance de proportions. Donc, pour les deux groupes, les données sont majoritairement concentrées dans le même intervalle, soit [2; 4], qui correspond à un SSS de faible à élevé. Pour les répondants du PPP REG, ce sont environ 70 %, soit 196 élèves sur 279, qui sont dans cet intervalle et pour ceux du PPP PEI, ce sont environ 73 %, 336 élèves sur 460, qui sont dans ce même intervalle. Les deux groupes de répondants semblent avoir un SSS moyen, car pour les élèves du PPP REG, la moyenne est de 3,12 ( $s=0,05$ ) et pour ceux du PPP PEI, la moyenne est de 3,01 ( $s=0,05$ ), mais qu'une grande partie des élèves ont

également un SSS faible pour les deux groupes. Donc, cela fait en sorte que l'ensemble des élèves ont un SSS faible comparativement à un SSS élevé pour ce dernier facteur de stress scolaire.



*Figure 23.* Comparaison des pourcentages du score de stress scolaire entre les élèves du projet pédagogique particulier REG et du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur



*Figure 24.* Comparaison de la distribution de données du score de stress scolaire des élèves pour le facteur perception du futur chez les élèves du projet pédagogique particulier régulier et du projet pédagogique particulier PEI

Pour répondre au deuxième objectif, soit décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi, un test non paramétrique du test U de Mann-Whitney (l'équivalent non paramétrique du test t pour échantillon indépendant) a été fait étant donné que l'un des groupes (PPP REG) ne remplissait pas une condition essentielle afin de réaliser le test t. Le tableau 10 informe sur le nombre d'unités statistiques pour chaque modalité (PPP REG ou PPP PEI) de la variable indépendante, sur les rangs moyens ainsi que sur la somme des rangs pour chaque modalité pour le facteur perception du futur. Ensuite, le tableau 11 donne la valeur de U, qui vaut ici 60607,000, et de la statistique testée, soit Z, qui est égale à -1,270.

Tableau 10

Résultats des rangs statistiques pour les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur

	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs
Surcharge scolaire	PPP REG	279	382,77	106793,00
	PPP PEI	460	362,25	166637,00

Tableau 11

Résultat du test statistique de Mann-Whitney entre les groupes des élèves au projet pédagogique particulier régulier et les élèves du projet pédagogique particulier PEI pour le facteur perception du futur

	Perception du futur	Valeur de p	< 0,05 = *
U de Mann-Whitney	60607,000	0,204	
Z	-1,270		

Ainsi, le tableau 10 montre que les rangs moyens indiquent qu'ici, les répondants du PPP REG ont en moyenne une somme des rangs moyens de SSS plus grande, ce qui signifie qu'ils ressentent en moyenne un plus haut SSS que les élèves du PPP PEI. Pour le tableau 11, le test de Mann-Whitney indique qu'une différence statistiquement significative peut être observée,  $U = 60607,000$ ,  $Z = -1,270$ ,  $p = 0,204$ , entre les élèves du PPP REG et les élèves du PPP PEI quant au SSS pour le facteur de stress perception du futur. Cette analyse montre que l'hypothèse nulle est rejetée et qu'il y a une différence significative entre les SSS des deux groupes indépendants, PPP REG et PPP PEI. Donc, le type de PPP semble exercer une influence sur le SSS des élèves pour ce facteur perception du futur.

## CHAPITRE V – DISCUSSION

Pour ce chapitre, une discussion des principaux résultats en lien avec les deux objectifs soit : 1) décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP] poursuivi et 2) décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi est effectué. Par la suite, les conclusions de recherches qui peuvent être tirées ainsi que les pistes de solutions envisagées seront présentées. Enfin, les limites de cette présente étude ainsi que les retombées pratiques et théoriques seront exposées.

### **5.1. Discussion des résultats de recherche au regard des deux objectifs de recherche**

Il est possible de constater, à la lecture des résultats du précédent chapitre, que pour une grande majorité de répondants, peu importe le type de PPP, l'ensemble des élèves ne semble pas ressentir un stress scolaire considérable pour les quatre facteurs du stress scolaire, soit la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur (García-Ross et al., 2018). Pour la plupart des facteurs de stress, le type de PPP n'aurait pas d'impact sur le stress. Toutefois, pour certains facteurs, cette conclusion ne semble pas aussi claire. D'une part, l'analyse descriptive de la variable à l'étude montre qu'une majorité de répondants expriment un SSS qui peut être qualifié de peu de stress ressenti (très faible et faible) ou neutre/absence de stress ressenti (score moyen), et ce, selon tous les facteurs de stress analysés. D'autre part, ceux qui expriment un SSS élevé et très élevé, un nombre plus faible de répondants, ce score se différencie selon leur participation à l'un ou l'autre PPP; de sorte que ces répondants vivent un stress scolaire qui se différencie selon les facteurs à l'étude, sans pouvoir prétendre que tous les facteurs de stress scolaire

soient propres qu'à un seul PPP. La discussion des résultats de ce mémoire s'articule selon les deux objectifs.

### **5.1.1. Objectif 1 : Décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP] poursuivi**

Une discussion des résultats selon les quatre facteurs de stress scolaire : surcharge scolaire, interaction avec les pairs, pression familiale et perception du futur sera faite.

#### **5.1.1.1. Facteur 1 : surcharge scolaire**

Dans Balamurugan et Kumaran (2008) Kamel (2018), García-Ross et al. (2018) et Romano (2016), le stress scolaire chez les élèves peut provenir de plusieurs sources, dont la surcharge scolaire. En effet, ces auteurs mentionnent que cette surcharge de travail peut se traduire de plusieurs manières : une surcharge dans l'horaire avec, par exemple, trop d'activités parascolaires, une surcharge de tâches scolaires et peu de temps pour les accomplir (trop de devoirs, trop d'examens, trop d'étude, etc.) et une difficulté à gérer son temps. L'analyse des différents PPP pousse à constater que certains d'entre eux ont pour potentiel d'occasionner une charge de travail plus grande de la part des élèves. Par exemple, les élèves du PPP programme d'éducation intermédiaire [PPP PEI] ont un programme entier ajouté à leurs cours. Des auteurs ont également mentionné que pour ce premier facteur, les adolescents ressentent un stress élevé qui peut entraîner des répercussions plus sévères sur le parcours scolaire et personnel, caractérisé par les choix de PPP par exemple, de l'adolescent comme des difficultés d'apprentissage, de l'anxiété, de la dépression (Balamurugan et Kumaran, 2008; Bitzer et Kamel, 2018; Romano, 2016). Toutefois, les résultats de la présente étude ne s'inscrivent pas en cohérence avec les constats issus de la recherche pour ce premier facteur. En effet, les résultats montrent plutôt qu'en général, au sein des deux PPP (PPP régulier [PPP REG] et PPP PEI), les adolescents ne sont pas

particulièrement stressés pour ce premier facteur de stress, ils ne ressentent donc pas cet ajout de cours et de travaux comme une surcharge de travail. Il importe de mentionner que les élèves inscrits dans les PPP font le choix de s'y inscrire. Ils s'y inscrivent donc en connaissance de cause, ils savent qu'ils auront, par exemple, des cours d'espagnol en surplus. Peut-être que cette connaissance joue sur leur perception qu'il n'y a pas surcharge, restreignant ainsi leur stress.

#### **5.1.1.2. Facteur 2 : interaction avec les pairs**

Lal (2014) et García-Ross et al. (2018) identifient les pairs comme étant une source de stress au cours de l'adolescence, puisque ceux-ci peuvent porter un jugement ou faire subir une pression sur plusieurs aspects comme le comportement, le choix d'amis ou de groupes d'amis, les résultats scolaires, la réussite scolaire, etc. Or, les données collectées montrent plutôt une situation inverse dans le cadre de cette recherche. Les résultats présentés précédemment montrent plutôt que, pour les deux types de PPP, il est évident qu'il semble y avoir une forte tendance à ressentir un stress scolaire très faible ou faible pour ce facteur. Les élèves suivant un PPP ne semblent pas vivre du stress en lien avec l'interaction avec les pairs. Les PPP sont des groupes tissés d'élèves qui ont un point en commun : leur PPP. Le fait de créer un groupe est peut-être un facteur de protection réduisant les jugements entre pairs. Cette question aurait toute avantage à être creusée dans des travaux subséquents.

#### **5.1.1.3. Facteur 3 : pression familiale**

Pour le troisième facteur du stress scolaire, soit la pression familiale, les résultats démontrent que pour l'ensemble de l'échantillon d'élèves, peu importe le PPP, les SSS varient entre très faible et faible ce qui exprime une moyenne de SSS faible. Ainsi, il est possible de constater que ces résultats démontrent que les élèves ne ressentent pas

particulièrement un stress élevé pourraient s'expliquer par le fait que les parents tentent de choisir un environnement qui permet de coïncider davantage avec les goûts et les besoins de leurs enfants et ainsi offrir un parcours plus individualisé (Conseil supérieur d'éducation [CSÉ], 2007; Duclos et Hurteau, 2017; Lessard, 2019) comme exposé dans la problématique. Ainsi, ce résultat est aussi en cohérence avec les caractéristiques propres aux PPP : les PPP permettent à l'élève de donner un sens à l'école par le biais d'une participation active dans ses apprentissages, par l'intégration à la vie scolaire, par la création d'un sentiment d'appartenance, par le développement social et par les interactions positives avec les pairs et les acteurs du milieu scolaire (CSÉ, 2007; Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2017; Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], 2016).

#### **5.1.1.4. Facteur 4 : perception du futur**

Pour le quatrième facteur de stress scolaire, soit la perception du futur, comme vu dans les résultats, il est possible de constater que tous les élèves des échantillons semblent avoir un SSS plutôt faible. Ainsi, considérant que l'adolescence est caractérisée par des remises en question, des inquiétudes, des décisions à prendre de plus grande ampleur (Denis, 2021; Dumont et al., 2016; Richard et Marcotte, 2015). Pour Dumont et al. (2016), certains adolescents ne sont pas aptes, ni prêts à réaliser les adaptations reliées aux changements liés aux exigences de leur âge ainsi qu'aux obligations qui s'y rattachent. Les résultats de la présente recherche ne s'inscrivent pas en cohérence avec les conclusions de recherches. Celles-ci suggèrent que l'apprenant en période de l'adolescent serait plus enclin à ressentir un stress scolaire en lien avec cette perception du futur (Balamurugan et Kumaran, 2008; Larose et al. 2019; Richard et Marcotte, 2014).

### **5.1.2. Objectif 2 : Décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi**

Dans cette recherche, pour le deuxième objectif, il a été question de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi. Ainsi, rappelons qu'un tel lien peut exister en raison de l'interaction entre la personne et son milieu comme le rappelle la position de Fougeyrollas (2021) présentée dans la problématique, qui place l'élève en situation de handicap. En effet, l'analyse du cadre conceptuel de la présente recherche poussait à croire que le PPP PEI serait un environnement plus stressant comparativement au PPP RÉG. Ainsi, à la lumière des résultats, il est possible de constater que les données ne s'alignent pas avec cette affirmation : le type de PPP poursuivi n'aurait pas vraiment d'effet sur le stress scolaire vécu chez les élèves pour la plupart des facteurs de stress scolaire (García-Ross et al., 2018). Ainsi, dans la section suivante, il est question de préciser le lien entre ce qui a été déjà fait dans la recherche et les résultats de cette présente étude, et ce, en fonction des quatre facteurs de stress scolaire.

#### **5.1.2.1. Facteur 1 : surcharge scolaire**

Pour le premier facteur de stress scolaire, soit la surcharge scolaire, les résultats tendent à affirmer qu'il y a une différence marquée entre les deux environnements, soit le PPP REG et le PPP PEI. En effet, au sein du PPP PEI, les élèves doivent maintenir des notes scolaires plus élevées, un rendement sportif de haut calibre et répondre à d'autres exigences afin de conserver leur place dans ce programme. Dans le contexte du PPP PEI, les attentes sont plus exigeantes : les élèves doivent répondre aux exigences de deux programmes d'éducation, soit le Programme de formation de l'école québécoise [PFÉQ], comme tous les élèves du système d'éducation québécois, et le programme d'éducation intermédiaire [PEI] du Baccalauréat international [IB]. Par exemple, l'élève doit suivre des cours d'espagnol de

la première à la troisième secondaire (voir l'appendice A) et doit suivre des cours de français enrichi et d'anglais enrichi (voir l'appendice A) (Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI], 2022). Tout porte à croire que le type de PPP influencerait ce premier facteur, puisque les élèves du PPP PEI ont un contexte différent des élèves du PPP REG en ce qui concerne la charge de travail. Ainsi, les résultats montrent bel et bien que pour ce premier facteur de stress, la différence entre les deux groupes indépendants est statistiquement significative. Cela permet de constater que le type de PPP poursuivi pourrait avoir une influence sur le stress scolaire vécu par les élèves, ce qui s'inscrit en cohérence avec ce que l'on peut analyser du cadre conceptuel en lien avec les PPP. Cette influence reste à préciser à l'aide d'études ou d'analyses de type corrélationnel plus robuste.

#### **5.1.2.2. Facteur 2 : interaction avec les pairs**

Pour le deuxième facteur de stress scolaire, soit l'interaction avec les pairs, selon Balamurugan et Kumaran (2008), Lal (2014) et Romano (2016), l'interaction avec les pairs peut exercer une pression et donc engendrer un stress scolaire. Ceux-ci peuvent avoir un jugement sur plusieurs aspects : le comportement, le choix d'amis ou de groupes d'amis, les résultats scolaires, la réussite scolaire, etc. Comme le mentionnent les différents auteurs, les contextes des PPP ne sont pas les mêmes. Par exemple, au sein du PPP PEI, les besoins et les intérêts sont plus homogènes que dans la classe dite ordinaire (PPP REG) (CSÉ, 2007; Duclos et Hurteau, 2017; Lessard, 2019). Puisque les besoins et les intérêts s'alignent dans le PPP PEI comparativement au PPP REG, cela pointe vers le fait que le type de PPP a une possible influence sur le stress scolaire. Considérant que, pour Balamurugan et Kumaran (2008), Lal (2014) et Romano (2016), l'interaction avec les pairs peut être considérée comme un facteur de stress scolaire, les résultats suggèrent bel et bien une influence du type de PPP sur le SSS facteur interaction avec les pairs. étant donné que, tel que mentionné dans

les résultats, une différence significative entre les moyennes des deux groupes indépendants peut être observée.

### **5.1.2.3. Facteur 3 : pression familiale**

Pour le troisième facteur de stress scolaire, soit la pression familiale, Finn et Guay (2013) mettent en lumière que la pression familiale peut augmenter le stress scolaire des adolescents par le biais d'une pression scolaire découlant des attentes parentales trop élevées ou peu définies. De plus, comme susmentionné dans le cadre conceptuel, au sein du PPP PEI, les parents jouent un rôle plus grand. En effet, ce sont en partie les parents, étant conscients de l'hétérogénéité des classes ordinaires, qui choisissent un de ces PPP, le PPP PEI dans le contexte de cette étude, qui convient le plus au profil et aux intérêts de leur enfant (Duclos et Hurteau, 2017; CSÉ, 2007; Lessard, 2019). Il peut donc y avoir des attentes parentales plus exigeantes de la part des parents des élèves du PPP PEI que de ceux du PPP RÉG. Donc, en raison de ce contexte, cela portait à croire que les élèves du PPP PEI ressentiraient un stress scolaire plus élevé en lien avec la pression familiale. Toutefois, les résultats montrent que ce sont plutôt les élèves du PPP REG qui semblent avoir un stress scolaire plus élevé, démontrant ainsi que le type de PPP ne semble pas avoir d'influence sur le stress scolaire pour le facteur pression familiale.

### **5.1.2.4. Facteur 4 : perception du futur**

Pour le quatrième facteur de stress scolaire, soit la perception du futur, on sait que dans le PPP PEI les exigences sont différentes et sont plus hautes : l'élève qui intègre le PPP PEI doit potentiellement consacrer plus de temps à ses études en dehors des heures de cours réguliers, puisqu'il doit répondre aux exigences du PFÉQ et du PEI-IB, par exemple (CSSMI, 2020). De plus, les chercheurs ont déjà identifié l'adolescence comme étant une période

particulièrement stressante et pivot dans le parcours de l'élève. Comme le présentent Richard et Marcotte (2014) et Larose et al. (2019), l'adolescent est confronté à plusieurs choix et questions concernant son avenir comme les décisions reliées aux transitions primaire-secondaire ou secondaire-collégial. Dans le contexte de cette présente étude, cela se traduit par le choix de PPP avant d'entrer au secondaire, le choix de parcours de formation à la troisième secondaire (générale ou appliquée), le choix de l'un des programmes pour le cégep, etc. Ainsi, même si de façon globale, l'adolescent est plus enclin à ressentir un stress scolaire en lien avec cette perception du futur (Balamurugan et Kumaran, 2008; Larose et al. 2019; Richard et Marcotte, 2014), tout portait à croire que les élèves du PPP PEI pourraient s'imposer une plus grande pression en lien avec la perception du futur étant donné qu'ils sont habitués d'être dans un environnement où les attentes sont généralement plus grandes. Les résultats montrent cependant que de manière générale, les élèves ressentent un stress scolaire moyen pour ce dernier facteur et, ainsi, le type de PPP n'influence possiblement pas le stress scolaire, ce qui va à l'encontre de ce qui a été établi par les recherches précédentes.

## **5.2. Conclusions des résultats de recherches en lien avec les objectifs de recherche**

Cette recherche est la première à s'intéresser, de manière novatrice, aux effets des différents projets pédagogiques particuliers sur le stress scolaire vécu par les élèves du secondaire. Au regard des résultats de recherche, cette étude a permis de répondre aux deux objectifs de recherche. Les deux constats qui émergent des résultats de cette présente étude, au regard des deux objectifs de recherches, sont les suivants :

1. Les données collectées tout au long de cette recherche ne concordent pas vraiment avec les écrits scientifiques voulant que l'élève adolescent tende à ressentir un stress scolaire élevé;
2. Les données recueillies tout au long de cette recherche permettent de conclure que le type de PPP poursuivi ne semble pas avoir une influence sur le stress scolaire.

Pour commencer, il a été possible de décrire les quatre composantes du stress scolaire, soit la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur, issues du cadre conceptuel en fonction des différents PPP poursuivis. En effet, comme présenté et montré dans la problématique et le cadre conceptuel, les caractéristiques de l'adolescent forçaient à croire que celui-ci ressent un haut stress scolaire et que le type de PPP a un impact sur le stress scolaire. De ce fait, les caractéristiques environnementales laissaient également croire que les adolescents ressentiraient un stress scolaire élevé puisque, comme vu précédemment, les parents jouent un rôle central dans le choix du parcours scolaire de leurs enfants et que ceux-ci peuvent subir une pression parentale : des standards parentaux qui ne sont pas clairement établis ou qui sont inconsistants et un sentiment d'impuissance lorsque l'adolescent n'arrive pas à répondre aux exigences trop élevées de ses parents (Finn et Guay, 2013) peuvent rapidement contribuer à une situation de handicap qui découle du stress scolaire. Enfin, les caractéristiques mêmes des PPP peuvent jouer un rôle engendrant un stress scolaire, puisque deux types de PPP existent (inclusifs et sélectifs). Alors, pour les PPP sélectifs, une sélection des élèves s'impose et peut se baser sur les habiletés dans une discipline, une pratique : en musique, en art, en sport, etc. (CSÉ, 2007 ; FAE, 2017; FSE, 2016) apportant un facteur de risque lié au stress scolaire. Puis, une fois admis à ce type de PPP, l'élève doit faire face à plusieurs conditions restrictives pour conserver sa place dans ce programme. Par conséquent, dans le cadre de ce

projet de recherche, les données recueillies ne concordent pas avec ces conjectures qui veulent que l'élève adolescent ressente un stress scolaire considérable (élevé) et que le type de PPP ait un effet sur le stress scolaire. Enfin, puisque le stress peut être lié à l'échec, les élèves de l'élite (PEI) vivent peut-être moins de situations d'échec ce qui peut s'expliquer par un contexte sociodémographique plus favorisé. Cette variable n'a toutefois pas été explorée dans le cadre de ce mémoire.

### **5.3. Pistes de solutions**

Tel que présenté dans la problématique, au Québec, le système d'éducation propose différents projets pédagogiques particuliers afin de tenter de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. En effet, les élèves québécois du secondaire ont un choix diversifié de PPP, reconnus par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], au sein des écoles secondaires publiques. Dans une perspective d'interaction entre la personne et son milieu, c'est l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et un environnement donné qui place l'élève en situation de handicap (Fougeyrollas, 2021). Ainsi, l'objet de ce mémoire se rapportait donc à cette situation de handicap qui découle de cette interaction personne-milieu où les élèves ressentent du stress scolaire lorsqu'ils sont en interaction avec leur environnement (les différents PPP). Dans le cadre de ces PPP, les élèves doivent souvent maintenir des notes scolaires plus élevées, un rendement sportif de haut calibre ou répondre à d'autres exigences afin de conserver leur place dans ces PPP en considérant qu'il n'est plus à montrer que l'adolescence est une période à risque de vivre du stress (Denis, 2021; Dumont et coll, 2016; Richard et Marcotte, 2015). L'analyse des résultats permet ainsi de constater que les problèmes soulevés ont pu être répondus. En effet, d'une part, il a été possible de contribuer à un manque de données sur le stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi étant donné que la recension des écrits n'avait pas permis de recenser des études sur cet objet. D'autre part, afin de combler ce manque de données, il a été question de

décrire les différentes composantes du stress scolaire en fonction du PPP poursuivi et de décrire le lien entre les PPP et le stress scolaire.

#### **5.4. Limites de la recherche**

Certaines limites s'imposent à cette recherche. D'abord, considérant que l'une des caractéristiques principales de la recherche quantitative est la généralisation des résultats dans d'autres situations, dans une certaine mesure (Burrell et Morgan, 2006), il faut considérer que, pour l'étude, il s'agit d'une réelle limite. Étant donné que l'échantillon provient d'un seul centre de services scolaire [CSS] et d'un seul milieu, soit une école secondaire, et que la taille des deux groupes de l'échantillon n'est pas proportionnelle, il est donc difficile d'être en mesure de généraliser les résultats de recherche.

Ensuite, en ce qui concerne l'instrument de collecte de données, il y en a qu'un seul, soit le *Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education* [QASSE] et cela est une limite. De plus, deux autres limites sont à considérer dans cet instrument. La première, comme mentionnée dans la méthodologie, est qu'il s'agit d'une adaptation tirée de la version anglaise pour le contexte québécois d'éducation. La deuxième est que la chercheuse a soumis une version non validée du QASSE. Il serait donc pertinent, dans de futures recherches, de procéder à la validation de ce questionnaire, puisque la version du questionnaire en anglais a été validée dans d'autres études.

Enfin, en ce qui concerne l'analyse de les données quantitatives collectées, il est important de mentionner que le test statistique d'association entre deux variables bivariées utilisé dans la présente étude comporte une limite considérable. En effet, il s'agit du test de U Mann-Whitney qui est un test non paramétrique. Il faut retenir qu'un test non paramétrique est une limite en soi. Ce sont des tests qui sont généralement moins puissants

que leurs équivalents paramétriques. Ainsi, dans ce cas, le test de U Mann-Whitney ne permettait pas d'analyser la taille de l'effet (Bourque et al., 2016).

Enfin, en ce qui concerne les données à l'études, il n'y avait aucune donnée sur le contexte sociodémographique ou socioéconomique de l'élève ce qui peut permettre de nuancer et d'expliquer certains résultats.

### **5.5. Retombées pratiques**

Tel qu'exposé dans la problématique, le stress scolaire chez les élèves adolescents au Québec est de plus en plus grand (Denis, 2021; Dumont et al., 2016; Richard et Marcotte, 2015) et les adolescents peuvent vivre et ressentir des expériences variées et différentes en fonction du PPP poursuivi. Étant donné que presque aucune donnée n'était disponible sur cette perspective du stress scolaire dans un milieu différent que sont les PPP, cette étude permettra aux enseignants de prendre connaissance des différents facteurs de stress scolaire (García-Ross et al., 2018) qui peuvent être ressentis et la relation qu'ont ceux-ci avec les PPP. Ainsi, cela permettra aux enseignants de possiblement apporter des ajustements ou changements dans leurs pratiques pédagogiques afin de réduire le stress scolaire chez les élèves et de promouvoir le bien-être dans l'environnement de l'élève.

### **5.6. Retombées théoriques**

Aucune recherche qui porte sur la relation entre le stress scolaire et le type de PPP poursuivi n'a pu être recensée. De ce fait, l'étude permet de combler un manque de données dans les écrits scientifiques. Cette étude quantitative à devis descriptif corrélationnel simple est donc la première qui permet une perspective novatrice sur le sujet d'actualité qu'est le stress scolaire, soit la mise en relation du stress scolaire avec les PPP. Ainsi, elle contribue à enrichir les connaissances sur le stress scolaire vécu chez les élèves

selon leur PPP et à enrichir les connaissances sur la relation entre la personne et son milieu (les PPP), lorsque celle-ci ressent du stress scolaire.

## CONCLUSION

Pour conclure, ce mémoire avait pour objet le stress scolaire vécu par les élèves au secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers [PPP].

Au sein du système d'éducation québécois, il y a une variété de PPP reconnus par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] au sein des écoles secondaires publiques afin de tenter de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Ces PPP peuvent s'exprimer de différentes manières (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2007; Fédération autonome de l'enseignement [FAE], 2016). D'une part, le PPP inclusif est accessible à tous, n'a aucune sélection d'élèves et ne demande aucune ressource financière supplémentaire ou très peu et, d'autre part, le PPP sélectif n'est pas accessible à tous, a une sélection d'élèves (basée, par exemple, sur un examen d'entrée, les résultats scolaires, les performances sportives ou musicales, etc.) et demande des ressources financières supplémentaires. En plus, toujours selon le CSÉ (2007) et la FAE (2016), au sein de ces PPP, certaines conditions d'admission restrictives existent : places disponibles restreintes, certaines exigences financières, accès géographique, maintien d'un certain niveau de performance ou de résultats scolaires dans une discipline, une pratique ou certaines matières.

Dans cet environnement que sont les PPP, les adolescents peuvent ressentir du stress scolaire. En effet, l'adolescence est un point de transition où l'adolescent, par ses caractéristiques personnelles, est particulièrement à risque de ressentir un stress élevé (Denis, 2021). Dans son cheminement, l'adolescence est une période de remises en question, d'inquiétudes et de décisions à prendre (Denis, 2021; Dumont et al., 2016; Richard et Marcotte, 2015). Selon ces auteurs, l'adolescent fait face à de nouvelles responsabilités, développe de nouvelles compétences ainsi que de nouvelles capacités et est confronté à de

nouvelles attentes de la société. De plus, l'adolescence apporte son lot de changements liés à la maturation ainsi qu'aux obligations qui s'y rattachent, imposant certaines adaptations auxquelles certains jeunes ne se sentent ni aptes ni prêts (Dumont et al., 2016). Ainsi, un niveau de stress important peut être généré en raison de ces sentiments et peut mettre à risque la santé mentale des adolescents.

Considérant qu'il n'est plus à montrer que l'adolescence est une période à risque de vivre du stress (Denis, 2021; Dumont et al., 2016; Richard et Marcotte, 2015) et que toute situation de handicap est la résultante d'une interaction entre la personne et son milieu (Fougeyrollas, 2021), une question en lien avec cet objet qu'est le stress scolaire a été posée : comment décrire les effets du type de projet pédagogique particulier poursuivi sur le stress scolaire des élèves du secondaire? Il importe de s'intéresser à la relation entre ce stress scolaire vécu par les élèves au secondaire en fonction du projet pédagogique particulier poursuivi. Afin de répondre à cette question de recherche, deux objectifs ont été élaborés, soit de décrire les différentes composantes liées au stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi et de décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi.

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, une méthodologie quantitative en raison de sa nature descriptive (simple) et corrélacionnelle (descriptive) a été employée. Le seul outil de mesure qui a été utilisé est une adaptation du *Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education* [QASSE] (García-Ross et col., 2018). L'échantillon regroupait 739 élèves d'une même école secondaire d'un même centre de services scolaire [CSS] sur la Rive-Nord de Montréal. Le QASSE a été administré à 739 répondants, regroupant des élèves de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire dans deux PPP, soit 279 élèves dans le PPP régulier [PPP REG] et 460 élèves dans le PPP programme d'éducation intermédiaire [PPP PEI].

Les analyses de données quantitatives ont permis de décrire les différentes composantes du stress scolaire à l'aide des quatre facteurs de stress scolaire (García-Ross et al., 2018) et de décrire le lien entre les facteurs de stress scolaire et le type de PPP poursuivi se rapportant ainsi aux deux objectifs de recherche. Pour le premier objectif, les différentes composantes du stress scolaire qui ont émergé sont les quatre facteurs de stress scolaire comme présentés dans le cadre conceptuel soit la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur. Les résultats issus des données quantitatives montrent que, de manière générale, les élèves ne sont pas particulièrement stressés pour l'ensemble des quatre facteurs de stress scolaire. Pour le deuxième objectif, tel que présenté dans le chapitre IV : résultats, le test non paramétrique de Mann-Whitney a été performé afin de répondre au deuxième objectif. Les résultats issus de ce test ont permis de constater que le type de PPP poursuivi ne semble pas avoir d'impact sur le stress scolaire pour la plupart des facteurs de stress scolaire.

La présente recherche est la première à s'intéresser de manière novatrice au sujet qu'est le stress scolaire selon le type de PPP poursuivi par les élèves, puisqu'aucun écrit scientifique sur cet objet n'a pu être recensé. Comme mentionné, les résultats ont permis de constater que les élèves, peu importe le PPP, ne ressentent pas un stress scolaire important et que le type de PPP ne semble pas avoir d'influence sur le stress scolaire ressenti. Ces résultats vont à l'encontre de l'hypothèse qui s'imposait en lien avec le cadre conceptuel : les adolescents sont particulièrement à risque de ressentir un stress élevé et le PPP PEI est un environnement beaucoup plus stressant puisque, bien souvent, l'élève de ce PPP doit faire face à des exigences plus élevées, par exemple, consacrer plus de temps à ses études en dehors des heures de cours réguliers, répondre aux exigences de deux programmes d'éducation (le Programme de formation de l'école québécoise [PFÉQ] et le Programme du

PEI), devoir suivre de l'enrichissement dans certaines matières, etc. (Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI], 2020).

Les résultats de la présente recherche comportent ainsi certaines limites. D'abord, il est impossible de généraliser les résultats comme le veut la recherche quantitative (Burrell et Morgan, 2005), puisque cette recherche s'est déroulée dans un seul centre de services scolaire [CSS] ainsi qu'un seul milieu, soit une école secondaire, et que la taille des deux groupes de l'échantillon n'est pas proportionnelle. De plus, un seul outil de collecte de données, soit le QASSE, a été utilisé et il s'agit d'une adaptation non validée. Enfin, seul un test d'analyse statistique quantitative non paramétrique, soit le test de Mann-Whitney, pour l'analyse des données a été réalisé. Ces tests statistiques ne sont pas aussi puissants que leurs équivalents paramétriques et, pour ce test, il a été impossible d'analyser la taille de l'effet (Bourque et al., 2016). Enfin, l'analyse d'autres variables telles que le contexte sociodémographique ou socioéconomique n'a pas été prise en considération.

À la lumière des résultats de cette étude, il serait pertinent de poursuivre d'abord avec une étude de validation de la version adaptée du QASSE. Par la suite, il serait de mise de poursuivre avec l'administration du questionnaire à plus grande échelle. Ainsi, comme le veut l'une des finalités de la recherche quantitative, en faisant passer ce questionnaire à un plus grand échantillon dans plusieurs contextes, il serait possible de généraliser les résultats dans une certaine mesure (Burrell et Morgan, 2006) pour mieux isoler les diverses variables. Enfin, puisque les résultats de cette présente recherche ne concordaient pas avec la recherche scientifique, il importerait grandement de conduire une recherche à dominance qualitative ou mixte, puisque la visée première de la recherche qualitative est de comprendre et de donner du sens aux items ambigus ou incompris en s'imprégnant des perceptions et des sentiments des participants. En d'autres mots, seule une approche qualitative permet

d'inscrire le phénomène étudié dans le cadre lui donnant sens aux yeux des acteurs sociaux, ce qui n'a pas pu être réalisé dans cette recherche quantitative.

## Références

- Bourque, J. et El Adlouni, S.-E (2016). *Introduction à la statistique appliquée aux sciences sociales* (Ser. Méthodes des sciences humaines). Presses de l'Université Laval.
- Balamurugan, M. et Kumaran, D. (2008). Development and validation of Students' Stress Rating Scale (SSRS). 1-8. Online Submission, 7(1), 35-42. *ERIC*
- Burrell, G. et Morgan, G. (2006). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Ashgate.
- Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI]. (2020). Projets CSSMI.  
<https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (1980). *L'égalisation des chances en éducation*.  
<https://www.CSÉ.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0214-AV-egalisation-chances-en-education.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire. Diversifier en toute équité*. <https://www.CSÉ.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0454-AV-projets-particuliers-secondaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*.  
<https://www.CSÉ.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-la-sante-mentale-des-enfants-et-des-adolescents-1.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons les devoirs*. <https://www.CSÉ.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Denis, H. (2021). *Traiter les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent. Du diagleptic à la prise en charge* (2<sup>e</sup> édition, Ser. Les ateliers du praticien). Dunod.

Duclos, A.-M et Hurteau, P. (s. d.). Inégalité scolaire : Le Québec dernier de classe ? *Notes socioéconomiques*. 1-12. <http://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2.enw>

Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L. et McKinnon, S. (2016). Étude de validation du programme Funambule : Pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178. <https://doi.org/10.7202/1034490ar>

Fédération autonome de l'enseignement [FAE]. (2017). *Les projets pédagogiques particuliers et l'école publique : conjuguer accessibilité, équité et conditions de travail*. [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/2017\\_projets-pedagogiques-particuliers.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/2017_projets-pedagogiques-particuliers.pdf)

Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE]. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : Un état des lieux*. [http://sern.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note de recherche projets particuliers final.pdf](http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf)

Finn, K. et Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 1-24. <https://doi.org/10.7202/1061721ar>

- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'modèle de développement humain-processus de production du handicap' (mdh-pph, 2018). *Kinésithérapie, La Revue*, 21(235), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003>
- Fortin, M.-F et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- García-Ros, R., Pérez-González, F. et Tomás, J. M. (2018). Development and validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education: Structure, reliability and nomological validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>
- Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2019). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. [https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PBO1670FR\\_EQSJS\\_2016\\_2017H00F02.pdf](https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PBO1670FR_EQSJS_2016_2017H00F02.pdf)
- Jutras, S. et Bergheul, S. (2020). Évaluation des effets du programme Dé-stresse et Progrès sur le stress en situation de performance scolaire des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 68(6), 313-319. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.01.010>
- Kamel, O. M. (2018). Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 86-93. doi ?
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 123-129.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-Stress-among-Adolescent-in-Relation-to-and-Lal/613657aa79567559da0ea866d8c708c9bff9c6d4#citing-papers>

Larose, S., Duchesne Stéphane, Litalien, D., Denault, A.-S. et Boivin, M. (2019). Adjustment trajectories during the college transition: types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684–710.

<https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, 1-93. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_215](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215)

Lee, M. et Larson, R. (2000). The Korean ‘Examination Hell’: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271.

<https://doi.org/10.1023/A:1005160717081>

Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : Quid de l'équité du système d'éducation? *Éthique en éducation et en formation*, 6, 41-61.

<https://doi.org/10.7202/1059242ar>

Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (Nouvelle édition revue et augmentée). Éditions Va savoir.

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for Success Program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative*.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2022). *Programme Sport-études au Québec*. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/liste-des-programmes-reconnus/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. 2007. *Tableau synthèse du programme de formation de l'école québécoise au secondaire*.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/PFÉQ/PFÉQ-tableau-synthese-secondaire-cycles-1-et-2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/PFÉQ/PFÉQ-tableau-synthese-secondaire-cycles-1-et-2.pdf)

Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*. 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.

Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M.-F., Sindi, S., François, N., Wan, N., Findlay, H., Durand, N. et Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme « DéStresse et Progresse » chez des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6–29.

<https://doi.org/10.7202/1034483ar>

Rapee, R.-M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S. et Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 488-497.

<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.488>

Réseau des écoles alternatives du Québec?

Richard, R. et Marcotte, D. (2014). La relation temporelle entre l'anxiété et la dépression dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 257-275. <https://doi.org/10.7202/1023999ar>

Richard, R. et Marcotte, D. (2015). Les facteurs associés à la concomitance entre l'anxiété et la dépression chez de jeunes adolescents. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1762>

Romano, H. (2016). Chapitre 6. Le stress scolaire et ses conséquences. Dans H. Romano (dir.), *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psychosociaux scolaires* (pp. 85-129). Dunod.

Rousseau, N. et Espileza, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (Ser. Éducation - intervention, 46). Presses de l'Université du Québec.

Santiago Delefosse, M. et Carral, M. del R. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Ser. Psycho sup. psychologie sociale). Dunod.

Seyle, H. (1974). Stress without distress. *Annals of Internal Medicine*, 81(5), 716. [https://doi.org/10.7326/0003-4819-81-5-716\\_1](https://doi.org/10.7326/0003-4819-81-5-716_1)

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf)

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd, Ser. Éducation et formation. Fondements). Presses de l'Université de Montréal.

Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu, L. et Courtois, R. (2020). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature. *Psychologie française*, 66(1), 15-40.

<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.09.003>

Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125.

<https://doi.org/10.18060/51>

## Appendice A – Exemples de grille-matière dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

Tableau 12

Grille-matière de la première secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

LISTE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIERS [PPP]								
		À vocation scolaire		À vocation artistique	À vocation Sportive			
	Régulier	Alternatif <sup>3</sup>	PEI <sup>4</sup>	FMI	SAG	Football	Hockey féminin <sup>5</sup>	Sport-études
<b>DOMAINE DES LANGUES</b>								
Français	8	6	8 <sup>6</sup>	6	6	7	8	7
Anglais régulier ou enrichi <sup>7</sup>	4	4	4 <sup>8</sup>	4	4	4	4	3
<b>DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE DE LA TECHNOLOGIE</b>								
Mathématique	6	6	5	5	5	5	6	5
Science et technologie	4	4	4	3	3	6	4	3
<b>DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL</b>								
Histoire et Éducation à la citoyenneté	3	3	3	3	3	4	3	2
Géographie générale	3	3	3	3	3		3	2
<b>DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL</b>								
Éducation physique et à la santé	2	2	2	2			2	1
Éthique et culture religieuse <sup>9</sup>	2	2	2	2	2		2	1
<b>DOMAINE DES ARTS</b>								
Arts plastiques ou Art dramatique	4	4	3		2	2	4	3
<b>PROGRAMME LOCAL OU PROJET PARTICULIER</b>								
Espagnol			2					
FMI (Harmonie, Piano ou Violon)				8				
SAG					8			
Projets I ou II (Leadership)		2						
Sport-études								9
Football						2		
	36	36	36	36	36	36	36	36

<sup>3</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à la Polyvalente Sainte-Thérèse.

<sup>4</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à l'École Secondaire Saint-Gabriel.

<sup>5</sup> Ces élèves manquent la 4<sup>e</sup> période à raison de trois fois par semaine pour effectuer leurs entraînements. Un suivi est effectué auprès de ces élèves. Cependant, la grille-matière demeure inchangée.

<sup>6</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>7</sup> Choix de matière enrichie non disponible pour les élèves de SAG et FMI.

<sup>8</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>9</sup> Éthique et culture religieuse de la 4<sup>e</sup> secondaire offert aux élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire en FMI et SAG.

Tableau 13

Grille-matière de la deuxième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

LISTE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIERS [PPP]								
		À vocation scolaire		À vocation artistique	À vocation Sportive			
	Régulier	Alternatif <sup>10</sup>	PEI <sup>11</sup>	FMI	SAG	Football	Hockey féminin <sup>12</sup>	Sport-études
<b>DOMAINE DES LANGUES</b>								
Français	8	6	<sup>13</sup>	8	8	8	8	7
Anglais régulier ou enrichi <sup>14</sup>	4	4	4 <sup>15</sup>	3	3	4	4	3
<b>DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE DE LA TECHNOLOGIE</b>								
Mathématique	6	6	6	4	4	6	6	5
Science et technologie	4	4	4	3	3	6	4	3
<b>DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL</b>								
Histoire et Éducation à la citoyenneté	3	3	2,5	3	3	4	3	2
Géographie générale	3	3	2,5	3	3		3	2
<b>DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL</b>								
Éducation physique et à la santé	2	2	2	2			2	1
Éthique et culture religieuse <sup>16</sup>	2	2	1	2	3		2	1
<b>DOMAINE DES ARTS</b>								
Arts plastiques ou Art dramatique	4	4	4		2	2	4	3
<b>PROGRAMME LOCAL OU PROJET PARTICULIER</b>								
Espagnol			2					
FMI (Harmonie, Piano ou Violon)				8				
SAG					8			
Projets I ou II (Leadership)		2						
Sport-études								9
Football						6		
	36	36	36	36	36	36	36	36

<sup>10</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à la Polyvalente Sainte-Thérèse.

<sup>11</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à l'École Secondaire Saint-Gabriel.

<sup>12</sup> Ces élèves manquent la 4<sup>e</sup> période à raison de trois fois par semaine pour effectuer leurs entraînements. Un suivi est effectué auprès de ces élèves. Cependant, la grille-matière demeure inchangée.

<sup>13</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>14</sup> Choix de matière enrichie non disponible pour les élèves de SAG et FMI.

<sup>15</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>16</sup> Éthique et culture religieuse de la 4<sup>e</sup> secondaire offert aux élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire en FMI et SAG.

Tableau 14

## Grille-matière de la troisième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

LISTE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIERS [PPP]								
		À vocation scolaire		À vocation artistique	À vocation Sportive			
	Régulier	Alternatif <sup>17</sup>	PEI <sup>18</sup>	FMI	SAG	Football	Hockey féminin <sup>19</sup>	Sport-études
<b>DOMAINE DES LANGUES</b>								
Français	8	8	8 + 2 <sup>20</sup>	6	6	8	8	6
Anglais régulier ou enrichi <sup>21</sup>	4	4	4 <sup>22</sup>	4	4	4	4	3
<b>DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE DE LA TECHNOLOGIE</b>								
Mathématique	6	6	6	5	5	6	6	6
Science et technologie	6	6	6			6	6	5
<b>DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL</b>								
Histoire du Québec et du Canada	4	4	4	4	4	4	4	2
<b>DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL</b>								
Éducation physique et à la santé	2	2	2	2	8		2	1
Éthique et culture religieuse <sup>23</sup>				3	3			
<b>DOMAINE DES ARTS</b>								
Arts plastiques ou Art dramatique	2	2 + 2 ou 4 <sup>24</sup>	2		2	2	2	2
<b>MATIÈRE À OPTION</b>								
1 choix	4					4	4	
<b>PROGRAMME LOCAL OU PROJET PARTICULIER</b>								
Espagnol			4					
FMI (Harmonie, Piano ou Violon)				8				
SAG					8			
Projets III (Leadership)		2						
Groupe famille		2						
Sport-études								9
Football						6		
	36	36	36	36	36	36	36	36

<sup>17</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à la Polyvalente Sainte-Thérèse.

<sup>18</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à l'École Secondaire Rive-Nord.

<sup>19</sup> Ces élèves manquent la 4<sup>e</sup> période à raison de trois fois par semaine pour effectuer leurs entraînements. Un suivi est effectué auprès de ces élèves. Cependant, la grille-matière demeure inchangée.

<sup>20</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>21</sup> Choix de matière enrichie non disponible pour les élèves de SAG et FMI.

<sup>22</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>23</sup> Éthique et culture religieuse de la 4<sup>e</sup> secondaire offert aux élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire en FMI et SAG.

<sup>24</sup> Choix de 2 périodes d'Art régulier + 2 périodes d'enrichissement ou de 4 périodes d'Art régulier.

Tableau 15

Grille-matière de la quatrième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

LISTE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIERS [PPP]								
		À vocation scolaire		À vocation artistique	À vocation Sportive			
	Régulier	Alternatif <sup>25</sup>	PEI <sup>26</sup>	FMI	SAG	Football	Hockey féminin <sup>27</sup>	Sport-études
DOMAINE DES LANGUES								
Français	6	6	6	6	6	6	6	6
Anglais régulier ou enrichi <sup>28</sup>	4	4	4 <sup>29</sup>	4	4	4	4	4
DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE DE LA TECHNOLOGIE								
Mathématique	6	6	6	6	6	6	6	6
Science et technologie	4	4	4	4	4	4	4	4
DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL								
Histoire du Québec et du Canada	4	4	4	4	4	4	4	4
DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL								
Éducation physique et à la santé	2	2	2	2			2	2
Éthique et culture religieuse	4	4	4			4	4	4
DOMAINE DES ARTS								
Arts plastiques ou Art dramatique	2	2	2		2	2	2	2
MATIÈRE À OPTION								
1 choix	4	4	4		4		4	
PROGRAMME LOCAL OU PROJET PARTICULIER								
FMI (Harmonie, Piano ou Violon)				8				
SAG					8			
Sport-études								9
Football						6		
	36	36	36	36	36	36	36	36

<sup>25</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à la Polyvalente Sainte-Thérèse.

<sup>26</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à l'École Secondaire Rive-Nord.

<sup>27</sup> Ces élèves manquent la 4<sup>e</sup> période à raison de trois fois par semaine pour effectuer leurs entraînements. Un suivi est effectué auprès de ces élèves. Cependant, la grille-matière demeure inchangée.

<sup>28</sup> Choix de matière enrichie non disponible pour les élèves de SAG et FMI.

<sup>29</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

Tableau 16

Grille-matière de la cinquième secondaire dans les différents projets pédagogiques particuliers au CSSMI

LISTE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIERS [PPP]								
		À vocation scolaire		À vocation artistique	À vocation Sportive			
	Régulier	Alternatif <sup>30</sup>	PEI <sup>31</sup>	FMI	SAG	Football	Hockey féminin <sup>32</sup>	Sport-études
<b>DOMAINE DES LANGUES</b>								
Français	6	6	6	6	6	6	6	6
Anglais régulier ou enrichi <sup>33</sup>	4	4	4 <sup>34</sup>	4	4	4	4	4
<b>DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE DE LA TECHNOLOGIE</b>								
Mathématique	6	6	6	6	6	6	6	6
<b>DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL</b>								
Monde contemporain	2	4	2	1	1	4	2	2
Éducation financière	2	2	2	1	1	2	2	2
<b>DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL</b>								
Éducation physique et à la santé	2	2	2	2			2	2
Éthique et culture religieuse	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>DOMAINE DES ARTS</b>								
Arts plastiques ou Art dramatique	2	2	2		2	2	2	2
<b>MATIÈRE À OPTION</b>								
1 ou 2 choix	10	8	10	10	10	10	10	
<b>PROGRAMME LOCAL OU PROJET PARTICULIER</b>								
FMI (Harmonie, Piano ou Violon)				6+1 <sup>35</sup>				
SAG					6+1 <sup>36</sup>			
Projet intégrateur		2						
Sport-études								10
Football						6		
	36	36	36	36	36	36	36	36

<sup>30</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à la Polyvalente Sainte-Thérèse.

<sup>31</sup> Grille-matière basée sur le PPP offert à l'École Secondaire Rive-Nord.

<sup>32</sup> Ces élèves manquent la 4<sup>e</sup> période à raison de trois fois par semaine pour effectuer leurs entraînements. Un suivi est effectué auprès de ces élèves. Cependant, la grille-matière demeure inchangée.

<sup>33</sup> Choix de matière enrichie non disponible pour les élèves de SAG et FMI.

<sup>34</sup> Ces élèves doivent répondre aux attentes de la SÉBIQ (Société des établissements du Baccalauréat international du Québec) qui demande de faire de l'enrichissement en français.

<sup>35</sup> Prolongation de l'horaire (le matin ou le soir)

<sup>36</sup> Prolongation de l'horaire (le matin ou le soir)

## **Appendice B – Description des projets pédagogiques au Centre de services scolaire des Mille-Îles [CSSMI]**

### **1. Le Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat International [PEI]<sup>37</sup>**

#### **1.1 Description**

Le Programme d'éducation intermédiaire [PEI] est mis en œuvre dans les écoles de niveau secondaire et est d'une durée de quatre ou cinq ans selon les régions de la francophonie où il est implanté.

Depuis 2013, le Baccalauréat International [BI] désigne ce programme sous le nom de Programme d'éducation intermédiaire ou PEI. Au Québec, où ce programme est le plus répandu dans la francophonie, plusieurs l'appellent familièrement Programme d'éducation internationale. Il est présent dans de nombreux établissements dans la plupart des régions de la province de Québec. Dans le reste du Canada, il est offert en français dans les provinces de l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique. Près de 45 000 élèves y sont inscrits dans les écoles de notre réseau.

#### **1.2. Objectifs**

Le PEI encourage les élèves à « établir des liens concrets entre leurs études et le monde réel, préparant ainsi leur réussite dans leurs études ultérieures et dans leur vie future. » (Baccalauréat International)

Les programmes du Baccalauréat International [BI] et la Société des établissements du baccalauréat international du Québec et de la francophonie [SÉBIQ] ont pour but de développer chez toi la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

### **2. Le programme de formation musicale intensive [FMI]<sup>38</sup>**

#### **2. 1. Description**

La FMI est un PPP du CSSMI permettant aux jeunes de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire de poursuivre leurs études dans un programme enrichi par la musique. Il est offert à l'ensemble des jeunes du territoire du CSSMI. Les élèves de ce PPP consacrent plus de 10 heures par semaine, dans le temps en classe et hors classe (intégration des périodes de musique à la grille-matière), à la musique tout en complétant leur programme d'études secondaires. La FMI offre aux jeunes la possibilité d'évoluer au sein du programme dans l'un des trois volets suivants :

1. Volet harmonie qui regroupe les instruments à vent et les percussions;
2. Volet instruments à cordes qui regroupe violon, violoncelle et contrebasse;

---

<sup>37</sup> Information tirée de IB. (2020). Programme d'éducation intermédiaire. ÉDITEUR?

<https://www.ibo.org/fr/programmes/middle-years-programme/>

<sup>38</sup> Information tirée de CSSMI. Projets CSSMI (2021). ÉDITEUR

<https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

3. Volet piano où les élèves bénéficient d'un enseignement collectif et exécutent, en concert, des prestations simultanées sur plusieurs pianos. Il s'agit d'un concept unique au Canada dans le réseau de l'enseignement secondaire public.

## **2.2. Objectifs du PPP (amener l'élève à) :**

- Approfondir ses connaissances musicales tout en conservant un profil académique permettant une ouverture sur tous les programmes du cégep;
- Apprendre à se préparer à différents événements tels que concerts, concours, échanges culturels ou camps musicaux;
- Acquérir une bonne discipline de travail en musique et au niveau académique;
- Travailler en équipe afin de collaborer à la réussite de tous;
- Développer un sentiment d'appartenance à son milieu scolaire.

## **3. Le programme Alternatif<sup>39</sup>**

### **3.1. Description**

Les écoles alternatives sont des écoles publiques intégrées aux [Centres de services scolaire] du Québec. Leur pédagogie est centrée sur une démarche d'apprentissage personnelle de l'élève, dont elles visent le développement global.

L'école alternative est un milieu éducatif dynamique, prônant une approche participative, communautaire et humaniste dans laquelle chaque intervenant (équipe de direction, enseignants, parents) joue un rôle actif dans l'épanouissement de l'élève.

Tout en respectant les objectifs du programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], l'école alternative offre un cadre éducatif visant à s'adapter aux besoins individuels des élèves. Elle prône notamment:

- Un cursus scolaire plus flexible: 7 ans au primaire, 5 ans au secondaire, mais sans distinction de niveau, afin de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève;
- Une évaluation de l'élève en continu, basée sur une approche qualitative et tripartite (qui implique l'enseignant, le parent et l'élève lui-même);
- L'adoption d'un programme pédagogique centré sur la réalisation du projet personnel de l'élève. Cette approche permet d'optimiser le développement global de l'enfant, tant au niveau cognitif, que moral, langagier, socioaffectif, psychomoteur et neurologique;
- La formation de groupes multiâges dans lesquels l'enfant est amené à développer son identité et ses compétences, par le partage et la coopération;
- La valorisation du rôle des parents en tant que coéducateurs et cogestionnaires de l'école, dans l'optique de renforcer et de concrétiser les valeurs de l'école alternative;

---

<sup>39</sup> Information tirée de Réseau des écoles alternatives du Québec. (2018). <http://repaq.org/>

- L'attribution d'un rôle majeur à l'enseignant-guide qui, par son implication au sein de l'équipe-école, assure la cohésion et la cohérence des interventions auprès des élèves;
- L'implication active de l'élève dans les décisions de l'école, ainsi que dans la vie sociale scolaire, dans le but de développer son sens de citoyen responsable, critique et engagé.

### **3.2. L'alternatif au secondaire**

L'alternative se vit différemment au secondaire, alors que tous les enseignants y sont spécialistes d'une discipline. Ils ont la responsabilité d'initier les élèves à des cultures disciplinaires, à leurs démarches propres et aux savoirs qui balisent la compréhension que nous avons du monde dans lequel nous vivons.

Ce faisant, les écoles secondaires alternatives valoriseront le développement du sens de l'initiative chez l'élève, de son jugement critique, sa participation aux processus démocratiques et sa responsabilisation par la maîtrise de sa liberté. Elles y parviendront dans le respect des caractéristiques de l'adolescent, soit, notamment, son besoin d'indépendance (ce qui modifie beaucoup la façon dont les parents s'impliquent à l'école) et son besoin d'affirmation (ce qui nécessite un espace pour s'exprimer, une relation de réciprocité d'autant plus importante avec l'adulte et du temps pour prendre de la maturité). Ils entrent à l'école enfants et en sortent, après tout, adultes.

Par leurs projets, les élèves chercheront à exercer plus de contrôle sur eux-mêmes, mais également sur le monde qui les entoure. Leurs projets auront ainsi souvent un débouché dans la communauté, ce qui leur permettra de comprendre qu'ils peuvent y avoir un impact immédiat et concret.

## **4. Le programme Sport-études<sup>40</sup>**

### **4.1. Description**

Il existe au Québec plus de 600 programmes Sport-études. Ces programmes visent à soutenir des élèves-athlètes, identifiés par leur fédération, dans la pratique de leur sport et dans la réussite de leurs études au secondaire. Ils leur permettent de concilier leurs objectifs scolaires et sportifs, à la condition qu'ils accordent la priorité à leur réussite scolaire.

En s'inscrivant dans un tel programme, les élèves doivent s'attendre à ce que le rythme exigé pour les apprentissages soit plus élevé que dans les programmes réguliers, car le temps passé en classe est moindre. Ils devront donc être très autonomes et faire preuve de sérieux s'ils veulent réussir.

Ainsi, pour les jeunes du secondaire qui ont un talent sportif confirmé par une fédération et qui visent l'excellence sportive, les programmes Sport-études représentent un choix tout indiqué.

---

<sup>40</sup> Information tirée de CSSMI. Projets CSSMI (2021). <https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

## 4.2. Objectifs

Le programme Sport-études de Saint-Gabriel vise à soutenir des élèves-athlètes, reconnus par leur fédération, dans la pratique de leur sport et dans la réussite de leurs études au secondaire. Il permet à un élève-athlète de concilier ses objectifs scolaires et sportifs, à la condition d'accorder une priorité à sa réussite scolaire. Il permet aussi à l'élève-athlète de garder une vie sociale active, car en s'entraînant pendant les heures scolaires, il peut continuer de participer à des activités en famille et entre amis. En s'inscrivant dans un tel programme, l'élève doit s'attendre à ce que le rythme exigé pour les apprentissages soit plus élevé que dans les programmes réguliers, car le temps consacré en classe est moindre (70%). Il devra s'engager avec beaucoup d'autonomie et faire preuve de sérieux s'il veut réussir.

## 5. Le programme football<sup>41</sup>

Le programme régional de football offert à la Polyvalente Deux-Montagnes existe depuis plus de 45 ans et il dessert l'ensemble de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Au total, près de 200 élèves y sont inscrits de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire. Ceux-ci sont répartis dans différentes catégories allant de l'atome au juvénile. Un coordonnateur, deux enseignants d'éducation physique et une équipe d'entraîneurs ont la responsabilité d'offrir à ces élèves un programme qui se déroule en partie sur le temps de classe (intégration des périodes à la grille-matière) par l'entremise de périodes réservées à l'apprentissage et à la pratique du football et à l'extérieur de l'horaire régulier de l'école pour les pratiques et les matchs.

## 6. Le programme Santé globale (SAG)<sup>42</sup>

### 6.1. Description

Le programme Santé Globale permet l'arrimage des études tout en pratiquant des activités sportives presque tous les jours, et ce, lors de périodes de la grille-matière prévues à cet effet. Principalement axé sur le plein air, le programme Santé Globale développe les aspects physiques, intellectuels, sociaux et affectifs de l'élève, tout en le sensibilisant à adopter de bonnes habitudes de vie et de santé.

### 6.2. Objectifs

- Permettre la pratique d'une activité physique quotidienne tout en visant l'excellence sur le plan scolaire;
- Assurer à l'élève un développement harmonieux et intégral de sa personnalité;
- Favoriser le développement de bonnes habitudes de vie et de santé;
- Développer le sens des responsabilités et l'autonomie.

## 7. Le programme de Hockey féminin<sup>43</sup>

La Polyvalente Sainte-Thérèse offre le programme de Hockey féminin, en partenariat avec l'Académie de Hockey Joel Bouchard. Grâce à ce programme, les élèves peuvent concilier le développement de leurs aptitudes dans leur sport et leur réussite éducative. À cet effet, les

<sup>41</sup> Information tirée de CSSMI. Projets CSSMI (2021). <https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

<sup>42</sup> Information tirée de CSSMI. Projets CSSMI (2021). <https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

<sup>43</sup> Information tirée de CSSMI. Projets CSSMI (2021). <https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

élèves bénéficient de 80 entraînements (glace et hors glace) à raison de 3 entraînements par semaine. Les entraînements se déroulent au lieu de la quatrième période de classe. L'école prévoit le transport pour diriger les élèves à l'aréna. [Un] soutien pédagogique spécifique aux hockeyeuses leur est proposé tout au long de l'année afin de les soutenir dans leur réussite éducative. Ces rencontres se déroulent à raison de 3 midis par cycle.

## Appendice C – Critères de sélection pour les différents projets pédagogiques au CSSMI

### Processus de sélection au cssmi selon les différents ppp<sup>44</sup>

Pour l'application de chacun des critères, si le nombre de demandes d'inscription dépasse le nombre de places disponibles, le processus de sélection par tirage au sort devant témoins, dont au moins un parent, est appliqué dans tous les PPP du CSSMI.

#### 1. Le Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat International (PEI)

1. Les élèves en provenance d'une école du centre de services scolaire qui offre le programme du Baccalauréat International.
2. Les élèves en provenance d'une école d'un autre centre de services scolaire qui offre le programme du Baccalauréat International et qui résidera sur le territoire du CSSMI au cours de l'année visée par la demande d'inscription.
3. Avoir obtenu la mention « Réussie » (R) au bulletin final de la dernière année complétée en français et en mathématiques.
4. L'élève qui répond aux critères d'admissibilité.

#### 2. Le programme de formation musicale intensive (FMI)

##### 2.1. Pour le projet violon et piano

1. Pour la sélection en vue des années scolaires 2021-2022 : L'élève ayant suivi la formation en violon ou en piano d'une école primaire du centre de services scolaire offrant le projet musical et qui a obtenu la mention « Réussie » (R) au bulletin final de la dernière année complétée en français et en mathématiques.
2. L'élève ayant suivi la formation en violon ou en piano d'une école primaire du centre de services scolaire offrant le projet musical.
3. L'élève intéressé par le projet et qui démontre le niveau de compétence musicale attendu afin de suivre une formation musicale intensive sera invité à une audition afin de démontrer cette compétence.

##### 2.2. Pour le projet harmonie

1. L'élève ayant suivi la formation en violon ou en piano d'une école primaire du centre de services scolaire offrant le projet musical et qui n'a pas été retenu au projet violon ou piano.
2. Avoir obtenu la mention « Réussie » (R) au bulletin final de la dernière année complétée en français et en mathématiques.

#### 3. Le programme Alternatif

1. L'élève qui, au moment de l'inscription, fréquente une autre école alternative du centre de services scolaire.
2. L'élève dont la fratrie fréquentera, pour l'année scolaire visée pour la demande d'inscription, le projet alternatif de l'école demandée.
3. L'élève dont la fratrie a déjà fréquenté le projet alternatif de l'école demandée.

---

<sup>44</sup> Pour l'appendice C toutes les informations sont tirées de CSSMI. Projets CSSMI (2021). <https://www.cssmi.qc.ca/ecoles/inscription/projets-cssmi>

4. L'élève qui, au moment de l'inscription, fréquente une école alternative d'un autre centre de services scolaire et dont le parent a annoncé un changement d'adresse dans le bassin d'alimentation de l'école demandée.
5. L'élève dont le parent a assisté à la rencontre d'information de l'école qui dessert l'adresse principale de l'élève, qui a pris connaissance des obligations et a adhéré au projet éducatif de l'école et à la philosophie qui le sous-tend.

#### **4. Le programme Sport-études**

1. L'élève doit être en réussite au bulletin final de la dernière année complétée dans chacune des matières suivantes : français, mathématiques et anglais. De plus, son parent doit avoir assisté à une rencontre d'information, pris connaissance des obligations et adhéré au projet éducatif de l'école et à la philosophie qui le sous-tend.
2. Les fédérations reconnues par le Ministère dans le cadre du programme Sport-études et les partenaires sportifs priorisent les élèves selon leurs critères de sélection et selon les places disponibles déterminées par l'école.
3. L'élève qui n'est pas en réussite assurée en français et en mathématiques au bulletin final de la dernière année complétée sera rencontré, en compagnie de ses parents, afin de les informer des exigences du programme et des mesures de soutien et d'encadrement qui sont disponibles à l'école.

#### **5. Le programme football**

1. L'élève doit être en réussite au bulletin final de la dernière année complétée dans chacune des matières suivantes : français et mathématiques. De plus, son parent doit avoir assisté à une rencontre d'information, pris connaissance des obligations et adhéré au projet éducatif de l'école et à la philosophie qui le sous-tend.
2. L'élève doit être présent au camp d'entraînement de l'équipe et doit avoir été priorisé par les entraîneurs.

#### **6. Le programme Santé globale (SAG)**

1. L'élève doit avoir obtenu la mention « Réussie » (R) au bulletin final de la dernière année complétée en français et en mathématiques.
2. De plus, son parent doit avoir assisté à une rencontre d'information, avoir pris connaissance des obligations et avoir adhéré au projet éducatif de l'école et à la philosophie qui le sous-tend.

#### **7. Le programme Hockey-féminin**

1. L'élève doit être en réussite (60% et plus) au bulletin final de la dernière année complétée dans chacune des matières suivantes : français et mathématiques. De plus, son parent doit avoir assisté à une rencontre d'information, pris connaissance des obligations et adhéré au projet éducatif de l'école et à la philosophie qui le sous-tend.
2. L'élève doit être présent au camp d'entraînement de l'équipe et doit avoir été priorisé par les entraîneurs.

## Appendice D – Document de référence pour recrutement projet de recherche

### Document de référence pour le projet de recherche d'études de 2<sup>e</sup> cycle de Naomi Labrosse Noury

#### *Effets du type de projet pédagogique particulier poursuivi sur le stress scolaire des élèves du secondaire*

#### **Section A : Procédure de recrutement**

La chercheuse principale effectuera le recrutement des participants auprès de la direction. Comme il s'agit de son propre réseau de contact, le recrutement se fera de manière verbale. Chaque direction recevra une copie du document situé dans le dépôt des outils de recrutement du formulaire F1A-6078.

#### **Section B : Les participants**

Les participants seront issus des cohortes d'élèves de la 1<sup>re</sup> secondaire à la 5<sup>e</sup> secondaire de l'année scolaire 2021-2022. Les critères de sélection des participants pour l'étude vont comme suit :

- 1) Être un élève inscrit au secondaire au CSSMI;
- 2) Être dans la classe d'enseignant(e)s du secondaire qui ont accepté de participer à la recherche;
- 3) Avoir le formulaire de consentement à cette étude
- 4) Avoir rempli par le parent si l'élève a moins de 13 ans.

Il est à préciser qu'en aucun cas, la chercheuse n'aura de contacts physiques avec les participants ou les personnes recrutées (directions d'établissements, enseignant(e)s, etc.) étant donné la situation de COVID-19.

#### **Section C : Implication requise par les enseignants(e)s**

Étant donné la pandémie de COVID-19 toujours présente, il est de notre ressort de prévoir le protocole en fonction des plus grandes restrictions, c'est-à-dire l'impossibilité de se rendre en classe afin de présenter le questionnaire aux élèves. Donc, d'abord, avant même de distribuer le questionnaire, lorsque les enseignant(e)s auront confirmé leur intérêt et leur participation, la responsable de la recherche contactera par courriel les enseignant(e)s pour leur offrir une formation d'environ une heure sur le questionnaire. En effet, la responsable de la recherche doit s'assurer que tous les enseignant(e)s comprennent le questionnaire, puisque ceux-ci devront possiblement répondre aux questions des élèves. Cette formation sera sur une base non rémunérée et se déroulera à distance via Zoom/TEAMS. Cependant, un prix de participation sera tiré au hasard afin de remercier les enseignant(e)s d'avoir pris un moment afin de suivre cette formation.

#### **Section D : Questionnaire utilisé**

Dans la présente étude, le seul outil utilisé sera le Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education (QASSE), (García-Ross et al., 2018). Ce questionnaire autorapporté en version électronique et traduit de l'anglais au français comporte des items en fonction de quatre échelles de mesure se présentant ainsi : la surcharge scolaire (9 items), l'interaction avec les pairs et les enseignants (8 items), la pression familiale (3 items) et la perspective du futur (4 items) (García-Ross et al., 2018). Les élèves doivent répondre en indiquant leur niveau de stress que produit chaque situation en se servant de l'échelle de réponse de type Likert allant de 1 (très faible) à 5 (très élevé). L'adaptation du questionnaire comporte également des questions d'ordre sociodémographique : une question concernant le genre des participants (féminin, masculin, autre), une question sur le niveau secondaire fréquenté (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire) et une question concernant le type de PPP poursuivi. La validation de la version du questionnaire en anglais a déjà été validée dans d'autres études. Dans la

présente étude, la chercheuse principale soumettra une version traduite et adaptée en français, pour le système d'éducation secondaire au Québec et non validée. Le questionnaire sera préalablement présenté au comité responsable de superviser la recherche ou à un expert afin d'évaluer la traduction et l'adaptation.

### **Section E : Considérations éthiques**

Dans la présente étude, chaque exigence de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sera respectée. Le consentement libre et éclairé de chaque élève et parent de l'élève sera respecté. En effet, chaque élève aura la liberté de participer ou non à la recherche. Le protocole respectera le droit à la vie privée et la confidentialité des renseignements personnels de tous les individus impliqués dans l'étude (élèves, parents, enseignant(e)s, direction d'école). Aucune information reliée aux individus de cette recherche ne sera divulguée. Aucune rémunération pour la participation à cette recherche ne sera administrée.

Comme prescrit par le protocole de l'UQO, nous avons en main le certificat d'approbation éthique. Chaque élève est libre de participer à la recherche et peut se retirer sans préjudice.

Enfin, il est à noter que les risques éthiques sont très faibles puisque, considérant la pandémie de COVID-19, la chercheuse n'aura aucun contact physique avec les élèves (c'est l'enseignant(e) qui fera passer le questionnaire) et que le questionnaire en ligne sera déjà anonymisé.

### **Section F : Déroulement de la recherche**

La première étape sera une étape préliminaire. La chercheuse principale devra procéder à l'adaptation de son questionnaire soit la traduction en français et l'adaptation au contexte (système d'éducation québécois). Afin de s'assurer d'une traduction juste, la chercheuse soumettra son questionnaire à un traducteur et pourra comparer les deux traductions (la sienne et celle du traducteur) afin que le questionnaire soit le plus fiable possible.

La collecte de données se déroulera idéalement entre les mois d'octobre 2021 et de janvier 2022. Également, la collecte de donnée s'effectuera en deux temps si le temps et la disponibilité des participants le permet, d'une part en novembre 2021 et d'autre part en janvier 2022 (si le temps et la disponibilité des participants le permet). En effet, le moment où les élèves rempliront le questionnaire est déterminé par l'enseignant en accord avec la chercheuse principale. Le protocole prévoit que les élèves remplissent le questionnaire dans le cadre de leur cours.

Étant donné la pandémie de COVID-19 toujours présente, il est de notre ressort de prévoir le protocole en fonction des plus grandes restrictions, c'est-à-dire l'impossibilité de se rendre en classe afin de présenter le questionnaire aux élèves. Donc, d'abord, avant même de distribuer le questionnaire, lorsque les enseignant(e)s auront confirmé leur intérêt et leur participation, la responsable de la recherche contactera par courriel les enseignant(e)s pour leur offrir une formation d'environ une heure sur le questionnaire. En effet, la responsable de la recherche doit s'assurer que tous les enseignant(e)s comprennent le questionnaire, puisque ceux-ci devront possiblement répondre aux questions des élèves. Cette formation sera sur une base non rémunérée et se déroulera à distance via Zoom/TEAMS. Cependant, un prix de participation sera tiré au hasard afin de remercier les enseignant(e)s d'avoir pris un moment afin de suivre cette formation.

La présentation de la recherche ainsi que les consignes seront données oralement de manière uniforme par l'enseignant du groupe responsable. Les élèves seront informés des objectifs de recherche et de la possibilité de se retirer et de refuser de répondre au questionnaire au moment de passation du questionnaire. Ils seront également informés que les données demeureront confidentielles. Une période de questions sera allouée pour répondre à tout questionnement que les élèves pourraient avoir.

Une fois la présentation terminée, les élèves seront dirigés vers le questionnaire en ligne à l'aide de *Chromebook* préalablement réservés par l'enseignant ou tout autre appareil électronique tel que tablette, cellulaire qui permet de répondre au questionnaire disponible

en ligne. Le présent questionnaire, bien qu'il soit sous forme électronique, sera rempli en classe, devant l'enseignant responsable, de façon individuelle pour éviter le plus possible que l'élève soit influencé par une source extérieure (enseignant, parents, pairs, etc.). Tout au long du déroulement, tous les élèves doivent demeurer en silence. Il est possible pour l'élève de poser une question de compréhension à l'enseignant, mais l'enseignant ne peut en aucun cas influencer la réponse de l'élève. Le temps alloué pour répondre au questionnaire sera d'une demi-période, soit environ 30 minutes. Le consentement pour les élèves de 13 ans et plus sera automatiquement rempli lorsque le questionnaire sera transmis. Pour les élèves de 13 ans et moins, le parent aura préalablement rempli le formulaire de consentement.

**Section G : Coordonnées de la chercheuse principale**

Tout(e)s enseignant(e)s qui sont intéressé(e)s à participer à la recherche sont invité(e)s à contacter directement la chercheuse principale :

Nom : Naomi Labrosse Noury

Adresse courriel : [labn20@uqo.ca](mailto:labn20@uqo.ca)

Téléphone : (514) 999-7319

## **Appendice E – Questionnaire du stress scolaire au niveau secondaire**

### **PARTIE I : PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE**

#### **Questionnaire du stress scolaire au niveau secondaire**

Version traduite et adaptée en français par Naomi Labrosse Noury(non-Validée) tirée du Questionnaire on academic stress in secondary education (QASSE) de García-Ross et al. (2018)

---

Bonjour à toi cher.chère élève,

puisque que tu reçois ce courriel, c'est que tu fais partie des élèves qui remplissent les critères de sélections pour participer à mon étude et que tu m'as déjà remis ton formulaire de consentement. Comme tu le sais, je me nomme Naomi Labrosse et je suis étudiante à la maîtrise en éducation concentration orthopédagogie. Je m'intéresse principalement au stress scolaire vécu chez les élèves du secondaire en fonction du projet pédagogique particulier poursuivi. Aujourd'hui, tu répondras à un questionnaire qui comprend deux sections. D'abord, le Questionnaire du stress scolaire au niveau secondaire comprend quatre dimensions qui comportent chacune un certain nombre d'affirmations soit : la surcharge scolaire, l'interaction avec les pairs, la pression familiale et la perception du futur. La deuxième partie comprends trois questions sociodémographiques à répondre : ton sexe, ton niveau secondaire et ton projet pédagogique particulier poursuivi. Je te remercie à l'avance pour ta participation : cela contribuera à faire avancer les connaissances en éducation et à l'avancement de mon propre projet de recherche.

## PARTIE II : Section I

### Directives :

Pour la première partie du questionnaire, tu dois encercler le chiffre qui correspond à ton niveau de stress que produit chaque situation\* en te servant de l'échelle suivante :

1 – Très faible

2 – Faible

3 – Moyen

4 – Élevé

5 – Très élevé

\*Les situations qui vous sont présentées par chaque affirmation sont des situations de la vie scolaire de tous les jours qui peuvent être ressenties par vous et qui sont susceptibles de générer un stress.

#	Items	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Surcharge scolaire</b>						
1	Faire un examen.	1	2	3	4	5
5	La surcharge scolaire (avoir beaucoup d'examens et de tâches à faire).	1	2	3	4	5
6	Le manque de temps pour faire toutes les tâches scolaires demandées.	1	2	3	4	5
9	Étudier (avoir trop d'étude à faire en même temps pour	1	2	3	4	5

		plusieurs matières différentes).					
14		Trop d'obligations scolaires pour accomplir mes responsabilités/obligation personnelles (autres que l'école, par exemple : aller à mes pratiques de soccer, aller à mes cours de peinture, pratiquer mon instrument, etc.).	1	2	3	4	5
22		Gérer mes activités et tâches scolaires.	1	2	3	4	5
24		Que toutes les tâches demandées soient bien faites dans chacun des cours (chaque matière).	1	2	3	4	5
26		Gérer mon temps libre avec mes travaux scolaires.	1	2	3	4	5
29		Avoir une mauvaise note à un examen.	1	2	3	4	5

#	Items	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Interaction avec les pairs</b>						

3	Le fait de participer en classe (Ex. : poser des questions, participer aux discussions en groupe, participer à un débat).	1	2	3	4	5
7	La compétition avec mes camarades de classe.	1	2	3	4	5
10	Travailler en équipe avec les pairs de ma classe.	1	2	3	4	5
12	Problèmes ou conflits avec mes camarades de classe.	1	2	3	4	5
23	Ma relation en général avec mes camarades de classe.	1	2	3	4	5
30	Le fait que mes camarades de classe pensent que je ne suis pas un bon élève.	1	2	3	4	5
4	Les rencontres avec les enseignants (Ex. : après les cours dans la classe, dans le bureau de l'enseignant, en récupération, etc.)	1	2	3	4	5
27	La pression de la part des enseignants en lien avec mes travaux et mes comportements.	1	2	3	4	5

#	Items	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Pression familiale</b>						

20	La pression de ma famille pour que j'obtienne de bonnes notes.	1	2	3	4	5
25	Les discussions familiales et conflits causés par mes études.	1	2	3	4	5
28	Le fait que mes parents me surveillent (Ex. : si mes devoirs sont faits, s'assure que je fasse au moins une activité parascolaire, mes notes doivent être minimalement dans la moyenne, etc.).	1	2	3	4	5

#	Items	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
<b>Perception du futur</b>						
16	Perceptions scolaires et professionnelles face à mon futur (Ex. : ce que je veux faire de ma vie, quel travail).	1	2	3	4	5
17	Les choix futurs à faire (Ex. : choix de cours optionnels, choix de séquence mathématique, choix pour le cégep, etc.).	1	2	3	4	5
18	Obtenir ou conserver une bourse pour poursuivre mes études (Ex. : bourse d'excellence sportive pour le Sport-études au cégep).	1	2	3	4	5

19	Terminer la 5 <sup>e</sup> secondaire dans les délais dits « normaux » (16 ou 17 ans, ne pas redoubler) pour entrer au cégep.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

## PARTIE II : Section II

### Directives :

Pour la deuxième partie du questionnaire, tu dois cocher ton sexe (masculin, féminin ou autre), ton niveau scolaire (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire) et ton projet pédagogique particulier poursuivi (régulier ou PEI)

Sexe	Masculin (M)	Féminin (F)
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Niveau secondaire :	
3 <sup>e</sup> secondaire	<input type="checkbox"/>
4 <sup>e</sup> secondaire	<input type="checkbox"/>
5 <sup>e</sup> secondaire	<input type="checkbox"/>

Programme pédagogique particulier :	
Régulier	<input type="checkbox"/>
Programme d'éducation intermédiaire (PEI)	<input type="checkbox"/>

### Références

García-Ross, R., Pérez-González, F., & Tomás, J. M. (2018). Development and Validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education : Structure, Reliability and Nomological Validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 2023. <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>



## Appendice F – Présentation des items du questionnaire

Tableau 17

### Les sous-facteurs (items) du facteur de stress surcharge scolaire

Items
1. Passer des examens.
2. Surcharge scolaire (avoir trop d'examens et de tâches à faire).
3. Manque de temps pour réaliser toutes les activités qu'on nous demande de faire.
4. La tâche d'étudier (avoir trop d'étude à faire en même temps pour plusieurs matières différentes).
5. Trop de responsabilités pour remplir mes obligations (autres que l'école).
6. Suivre les activités et tâches scolaires.
7. Bien faire les choses dans tous les contenus de la matière.
8. Rendre les loisirs et le travail scolaire compatibles.
9. Mauvais résultat à un examen.

Tableau 18

### Les sous-facteurs (items) du facteur de stress interaction avec les pairs

Items
1. Le fait de participer en classe (Ex. : poser des questions, participer aux discussions en groupe, participer à un débat).
2. La compétition avec mes camarades de classe.
3. Travailler en équipe avec les pairs de ma classe.
4. Problèmes ou conflits avec mes camarades de classe.
5. Ma relation en général avec mes camarades de classe.
6. Le fait que mes camarades de classe pensent que je ne suis pas un bon élève.
7. Les rencontres avec les enseignants (Ex. : après les cours dans la classe, dans le bureau de l'enseignant, en récupération, etc.)
8. La pression de la part des enseignants en lien avec mes travaux et mes comportements.

Tableau 2

### Les sous-facteurs (items) du facteur de stress pression familiale

Items
1. La pression de ma famille pour que j'obtienne de bonnes notes.
2. Les discussions familiales et conflits causés par mes études.
3. Le fait que mes parents me surveillent (Ex. : si mes devoirs sont faits, s'assure que je fasse au moins une activité parascolaire, mes notes doivent être minimalement dans la moyenne, etc.)

Tableau 20

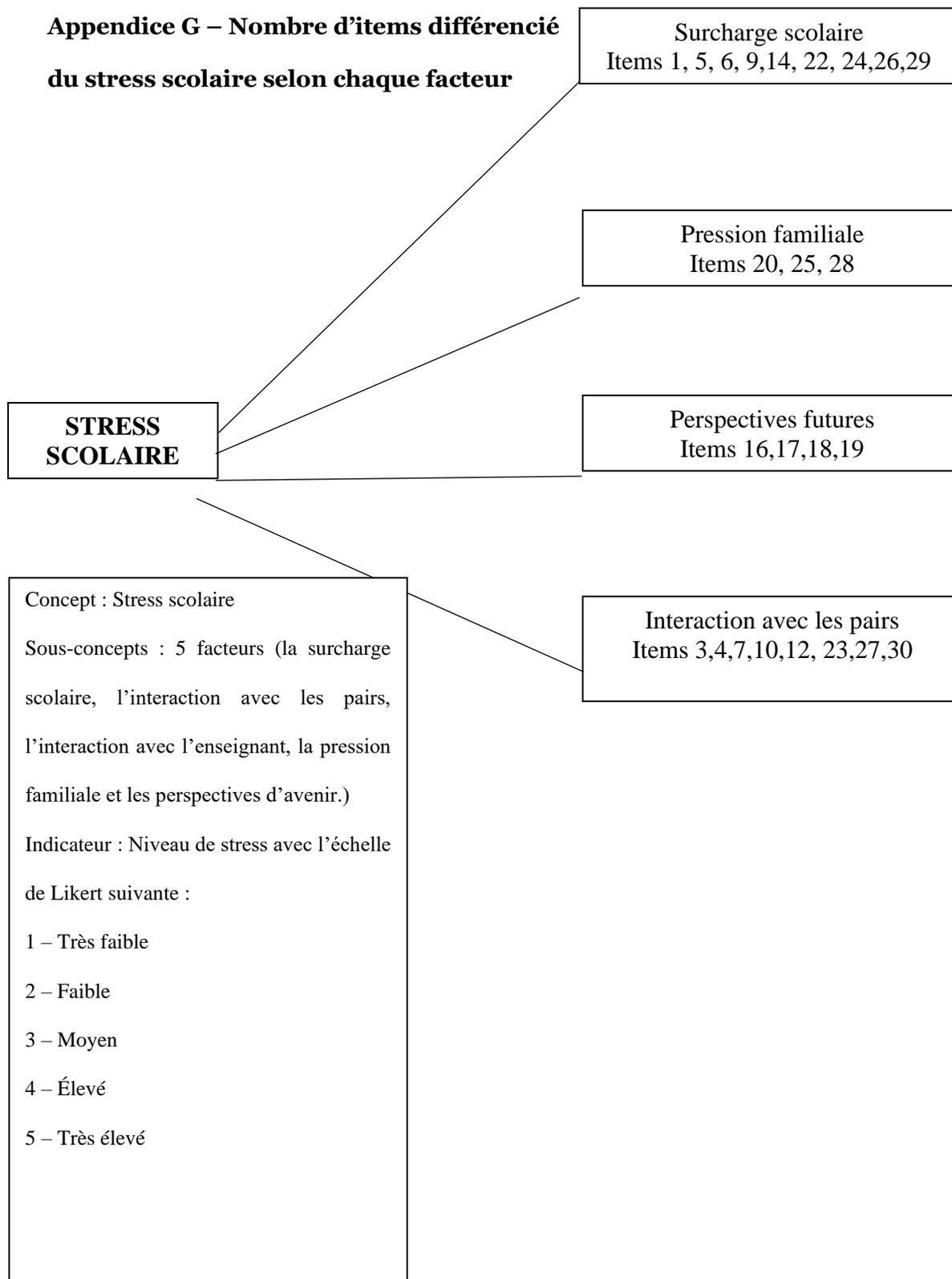
## Les sous-facteurs (items) du facteur de stress perception du futur

---

<b>Items</b>
1. Perceptions scolaires et professionnelles face à mon futur (Ex. : ce que je veux faire de ma vie, quel travail).
2. Les choix futurs à faire (Ex. : choix de cours optionnels, choix de séquence mathématique, choix pour le cégep, etc.)
3. Obtenir ou conserver une bourse pour poursuivre mes études (Ex. : bourse d'excellence sportive pour le Sport-études au cégep).
4. Terminer la 5 <sup>e</sup> secondaire dans les délais dits « normaux » (16 ou 17 ans, ne pas redoubler) pour entrer au cégep.

---

**Appendice G – Nombre d'items différencié  
du stress scolaire selon chaque facteur**



## Appendice H – Certificat éthique



### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2022-1733

**Titre du projet de recherche :** EFFETS DU TYPE DE PROJET PÉDAGOGIQUE PARTICULIER POURSUIVI SUR LE STRESS SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

**Chercheure principale :**

Naomi Labrosse Noury  
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

**Directrice de recherche :**

Judith Beaulieu  
Professeure, Université du Québec en Outaouais

**Date d'approbation du projet :** 21 juin 2021

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 21 juin 2021

**Date d'échéance du certificat :** 21 juin 2022

---

Caroline Tardif  
Attachée d'administration, CÉR  
pour André Durivage, Président du CÉR

## Appendice I – Formulaire de consentement

### Formulaire de consentement

#### Effets du type de projet pédagogique particulier poursuivi sur le stress scolaire des élèves du secondaire

**Naomi Labrosse Noury – Département des sciences d'éducation – Sous la direction de Judith Beaulieu. Professeure, Université du Québec en Outaouais**

Nous sollicitons par la présente ta participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre **le stress scolaire ressenti par les élèves au secondaire qui se retrouvent dans un projet pédagogique particulier**. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Décrire les différentes composantes liées au stress scolaire et en fonction du type de PPP poursuivi;
2. Décrire le lien entre le niveau de stress et le type de PPP poursuivi.

Enfin, comme objectif secondaire, il pourrait importer de vérifier s'il existe des profils statistiques de stress scolaire en fonction du type de PPP poursuivi.

Tu es invité(e)s à participer à un projet de recherche qui consiste **à répondre à un questionnaire en ligne (lime survey) qui traite du niveau de stress scolaire ressenti. Dans ce questionnaire, tu devras répondre à chaque situation présentée en indiquant ton niveau de stress ressenti lorsqu'on te présentera une situation de la vie scolaire de tous les jours. Tu pourras répondre en te servant d'une échelle de réponse de 1 ( stress ressenti très faible) à 5 (stress ressenti très élevé). La durée de ce questionnaire est d'environ 30 minutes et celui-ci se réalise au sein de la classe d'un de tes enseignant(e)s qui a accepté de participer à la recherche. Tu devras répondre à ce questionnaire à deux reprises dans l'année scolaire 2021-2022, soit entre les mois de septembre 2021 et mars 2022.**

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à ton identification (le questionnaire à remplir en ligne sera déjà anonymisé).

À moins que tu ne consentes à une utilisation secondaire comme je te le décris plus loin, les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés **seulement dans le cadre du projet de mémoire de la chercheuse principale**. Les données recueillies seront conservées sous fichiers cryptés et les seules personnes qui y auront accès **sont la chercheuse principale (Naomi Labrosse Noury), la directrice de recherche (Judith Beaulieu) et les deux membres du jury de recherche (André C. Moreau et David Lefrançois)**. Elles seront détruites à la fin du projet de recherche (mémoire) à l'aide d'un logiciel de destruction de données approuvé par le comité éthique de l'Université du Québec en Outaouais.

Ta participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Tu es entièrement libre de participer ou non, et de te retirer en tout temps sans préjudice. **Les risques associés à ta participation sont plus que minimaux, puisque le questionnaire sera déjà anonymisé et tu ne seras jamais en contact direct avec la chercheuse principale** et la chercheuse principale s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du stress scolaire en fonction du type de projet pédagogique particulier poursuivi et les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique. Si toi ou ton parent ou tuteur légal avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec **la chercheuse principale, Naomi Labrosse Noury, par téléphone au (514) 999-7319 ou par courriel au labn20@uqo.ca**. Si toi ou ton parent ou tuteur légal avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec **André Durivage, par téléphone au (819) 595-3900, poste 1781 ou par courriel au andre.durivage@uqo.ca, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais**.

\*Notamment à des fins de contrôle et de vérification, tes données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

Ta signature atteste que tu as clairement compris les renseignements concernant ta participation au projet de recherche et indique que tu acceptes d'y participer. Elle ne signifie pas que tu acceptes d'aliéner tes droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Tu es libre de te retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Ta participation devant être aussi éclairée que ta décision initiale de participer au projet, tu dois en connaître tous les détails qui concernent le déroulement du projet de recherche. Tu ne dois donc jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet à la chercheuse principale.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

**Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.**

**CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :**

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Si le participant est âgé de 13 ans et moins (obligatoire)**

Nom du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**PROTECTION DE L'IDENTITÉ DES AUTRES ÉLÈVES DE LA CLASSE  
PARTICIPANT À LA RECHERCHE:**

- Je m'engage à protéger l'identité des autres élèves de la classe qui participent à la recherche au moment de la passation du questionnaire.

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Si le participant est âgé de 13 ans et moins (obligatoire)**

Nom du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES RECUEILLIES (SI NÉCESSAIRE)

Avec ta permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s) : **poursuite des études de 3<sup>ième</sup> cycle (doctorat)**, sous la responsabilité de **Naomi Labrosse Noury** pour lequel tu es aujourd'hui invité(e) à participer. Afin de préserver tes données personnelles et ton identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à ton identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet. Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si tu acceptes, tes données seront conservées pour une période de **cinq années** après la fin du présent projet et ensuite détruites.

### CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### **Si le participant est âgé de 13 ans et moins (obligatoire)**

Nom du parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature parent ou tuteur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Appendice J – Tables de distribution de fréquence pour chaque facteur de stress en fonction du type de projet pédagogique particulier [PPP]**

Tableau 21

Table de distribution de fréquence pour le facteur surcharge scolaire en fonction du projet pédagogique particulier

PPP REG		PPP PEI	
	Fréquence		Fréquence
1,00	4	1,00	2
1,11	4	1,11	1
1,33	1	1,22	1
1,44	2	1,33	1
1,56	1	1,44	4
1,67	6	1,56	3
1,78	4	1,67	1
1,89	5	1,78	3
2,00	7	1,89	7
2,11	4	2,00	6
2,22	6	2,11	10
2,33	7	2,22	9
2,44	7	2,33	4
2,56	10	2,44	15
2,67	4	2,56	10
2,78	11	2,67	15
2,89	6	2,78	14
3,00	12	2,89	10
3,11	17	3,00	18
3,22	11	3,11	21
3,33	9	3,22	28
3,44	11	3,33	16
3,56	20	3,44	15
3,67	20	3,56	28
3,78	11	3,67	28
3,89	12	3,78	32
4,00	7	3,89	21
4,11	16	4,00	25
4,22	12	4,11	24
4,33	7	4,22	19
4,44	6	4,33	17
4,56	6	4,44	11
4,67	8	4,56	15
4,78	1	4,67	6
4,89	2	4,78	10
5,00	2	4,89	6
		5,00	4
	<b>279</b>		<b>460</b>

Tableau 22

Table de distribution de fréquence pour le facteur interaction avec les pairs en fonction du projet pédagogique particulier

PPP REG		PPP PEI	
	Fréquence		Fréquence
1,00	10	1,00	14
1,13	7	1,13	20
1,25	16	1,25	22
1,38	10	1,38	33
1,50	13	1,50	34
1,63	19	1,63	21
1,75	21	1,75	29
1,88	14	1,88	23
2,00	13	2,00	23
2,13	18	2,13	22
2,25	13	2,25	38
2,38	9	2,38	23
2,50	10	2,50	23
2,63	7	2,63	23
2,75	11	2,75	12
2,88	12	2,88	8
3,00	15	3,00	12
3,13	7	3,13	15
3,25	12	3,25	14
3,38	8	3,38	10
3,50	6	3,50	9
3,63	1	3,63	9
3,75	2	3,75	3
3,88	3	3,88	7
4,00	4	4,00	3
4,13	3	4,13	1
4,25	5	4,25	2
4,38	3	4,38	1
4,50	2	4,50	3
4,63	2	4,75	1
4,88	2	5,00	2
5,00	1		
	<b>279</b>		<b>460</b>

Tableau 23

Table de distribution de fréquence pour le facteur pression familiale en fonction du projet pédagogique particulier

PPP REG		PPP PEI	
	Fréquence		Fréquence
1,00	29	1,00	63
1,33	19	1,33	37
1,67	22	1,67	30
2,00	26	2,00	33
2,33	15	2,33	44
2,67	17	2,67	38
3,00	25	3,00	36
3,33	22	3,33	29
3,67	22	3,67	40
4,00	21	4,00	31
4,33	14	4,33	23
4,67	18	4,67	19
5,00	29	5,00	37
	<b>279</b>		<b>460</b>

Tableau 24

Table de distribution de fréquence pour le facteur perception du futur en fonction du projet pédagogique particulier

PPP REG		PPP PEI	
	Fréquence		Fréquence
1,00	14	1,00	23
1,25	5	1,25	11
1,50	7	1,50	24
1,75	5	1,75	15
2,00	21	2,00	35
2,25	18	2,25	27
2,50	20	2,50	34
2,75	23	2,75	34
3,00	31	3,00	37
3,25	18	3,25	36
3,50	24	3,50	40
3,75	18	3,75	37
4,00	23	4,00	36
4,25	15	4,25	20
4,50	13	4,50	20
4,75	4	4,75	14
5,00	20	5,00	17
	<b>279</b>		<b>460</b>