

L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété en milieu scolaire : une analyse critique des écrits

Audrey Dupuis, Patricia Dionne,
et Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Résumé

L'anxiété est une problématique de santé mentale présente dans les sociétés occidentales, notamment au Québec, qui peut avoir des effets délétères sur les jeunes, et leur choix de carrière. Cet article porte sur la prévention de l'anxiété face au choix de carrière, plus précisément sur les programmes d'intervention groupale se penchant sur cette problématique. Une analyse critique de la littérature est menée à partir de la psychologie culturelle-historique de Vygotski, afin de renouveler le regard théorique porté sur ce type d'interventions, conduites majoritairement dans une perspective cognitivo-comportementale. Trois axes sont mobilisés pour analyser les programmes recensés d'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété auprès des adolescentes et adolescents : la conception des émotions sous-jacente aux programmes, l'apport du groupe dans la dynamique collective d'apprentissage et les instruments transmis afin de favoriser la capacité des personnes participantes à maîtriser leur anxiété. Des résultats sont présentés, puis discutés, sur la base de ces trois axes. Bien que reconnaissant l'intérêt des recherches analysées, les résultats permettent d'identifier plusieurs zones d'ombre au sein des programmes recensés notamment dans la conceptualisation de la transmission des instruments de systématisation de l'expérience d'anxiété, discutées par rapport à leurs implications sur le choix de carrière lors de l'adolescence.

L'anxiété est une problématique de santé mentale répandue dans la population canadienne, notamment lors de l'adolescence (Smetanin et al., 2011). Au Québec, en 2010-2011, 8,6 % des élèves du secondaire rapportent un trouble anxieux¹ diagnostiqué par un médecin ou un spécialiste de la santé (Pica et al., 2013). Ce pourcentage augmente à 17,2 % en 2016-2017 (Traoré et al., 2018), indiquant que la situation se détériore de manière significative et que les troubles anxieux sont répandus à l'adolescence. Par ailleurs, le nombre d'élèves souffrant d'un trouble anxieux augmente au fil des niveaux scolaires, diminuant très légèrement entre les secondaires 4 et 5 (Traoré et al., 2018). Ces observations sont préoccupantes, d'autant plus que le fait d'avoir un trouble de santé mentale à l'adolescence augmente le risque d'en souffrir à l'âge adulte (Smetanin et al., 2011). Les effets possibles de l'anxiété à l'adolescence sont nombreux et incluent une utilisation élevée de médication, une augmentation du risque de développement d'un trouble de l'humeur ou d'un abus de substance, des compétences sociales diminuées, de la solitude, une faible capacité d'adaptation et une diminution de la capacité de se concentrer

¹ Les troubles anxieux sont caractérisés par la présence de peur et/ou d'anxiété excessive ou anormalement persistante. La peur est la réaction émotionnelle face à une menace imminente, qu'elle soit réelle ou perçue, alors que l'anxiété est l'anticipation d'une menace future (APA, 2013).

(Donovan et Spence, 2000; Rapee et al., 2005; Turgeon et Gosselin, 2015).

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'apparition d'un trouble anxieux lors de l'adolescence, notamment le choix de carrière. Cournoyer et al. (2016) affirment que le choix de carrière est une expérience qui peut provoquer de l'anxiété, peu importe l'âge. Néanmoins, il semble que la transition ayant lieu à la fin des études de niveau secondaire serait un moment particulièrement propice à l'apparition d'anxiété, puisque les jeunes doivent réaliser des choix importants dans de courts délais. Cette situation est exacerbée par le fait que la société actuelle fait reposer, en grande partie, la responsabilité de ce choix sur l'élève (Guichard, 2012). En outre, l'organisation du système scolaire québécois implique une injonction à se projeter vers le futur dès la fin du primaire, ce qui peut contribuer à l'anxiété vécue par les adolescentes et adolescents (Canisitus Kamanzi et Pilote, 2016). Toutefois, il importe de souligner que selon Roth et Walshaw (2015), les émotions, incluant l'anxiété, ne relèvent pas uniquement de l'individu, mais qu'elles s'inscrivent dans des logiques et des relations sociales desquelles il est partie prenante. L'anxiété serait donc – au moins en partie – construite socialement compte tenu des injonctions sociales auxquelles l'individu fait face à un moment de son histoire biographique. En se penchant plus précisément sur le choix de carrière à la fin de l'adolescence, il est possible de constater

que les adolescentes et adolescents sont confrontés – à un moment précis socialement normé – à une activité de choix de carrière, sans que les ressources sociales soient nécessairement mises en œuvre pour appuyer cette réflexion. Cela est d'autant plus important à considérer dans la perspective où l'orientation en milieu scolaire est actuellement caractérisée par l'insuffisance des ressources et l'inégalité d'accès aux services (Dionne et al., 2018).

Le fait de vivre de l'anxiété peut également influencer la façon dont l'élève réalise ce choix de carrière, de manière directe ou indirecte. Les élèves aux prises avec l'anxiété seraient plus susceptibles de s'absenter régulièrement, ce qui a un impact négatif sur leurs résultats académiques et, pour certains d'entre eux, peut mener à décrocher de l'école (Donovan et Spence, 2000; Rapee et al., 2005; Turgeon et Gosselin, 2015). Cela limite alors les options de carrière qui s'offrent à eux, alors que le marché du travail et le système d'éducation québécois sont caractérisés par une augmentation des exigences de formation (Bourdon et Bélisle, 2015). En outre, Germeijs et al. (2006) soulignent que l'anxiété peut contribuer à l'évitement de comportements qui pourraient aider les adolescentes et adolescents à formuler un choix de carrière, par exemple la consultation en orientation professionnelle. Il semble donc que l'anxiété – notamment l'anxiété face au choix de carrière – est une problématique de santé mentale importante à évaluer et à considérer lors d'un processus d'orientation (Cournoyer, 2017).

Alors que les besoins d'accompagnement en orientation motivés par l'anxiété face au choix de carrière ressortent de plusieurs études, la médicalisation de celle-ci gagne

en importance au Canada, tandis que l'intervention psychosociale au sens large, incluant l'intervention en orientation, semble moins valorisée (Agence de la santé publique du Canada, 2014). Pourtant, Whiston et al. (2011) soutiennent que la consultation en orientation peut permettre de réduire l'anxiété ressentie. En ce sens, plusieurs programmes d'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété ont montré des effets positifs sur la santé mentale des élèves, en contexte vocationnel ou hors de ce contexte (ex. Brown et al., 2019; Dumont et al., 2015; Werner-Seidler et al., 2017).

Dans cet article, nous proposons une analyse critique de la littérature scientifique. L'objectif est de discuter la façon dont les programmes d'intervention en groupe permettent à la personne adolescente d'apprendre à maîtriser ses émotions – particulièrement l'anxiété – mises en jeu dans des activités de choix de carrière. Cette analyse critique s'appuie sur la psychologie culturelle-historique de Vygotski comme théorie de référence. Cette perspective a déjà été mobilisée en orientation professionnelle de façon fructueuse pour examiner l'activité – notamment langagière – au sein de processus individuels (Prot, 2009), ou de groupe (Dionne et al., 2017). Cette analyse critique a pour intention de renouveler le regard sur les interventions de groupe visant à prévenir l'anxiété – majoritairement cognitivo-comportementales – et plus spécifiquement, l'anxiété face au choix de carrière. Plus particulièrement, il s'agit d'apprécier la pertinence de problématiser : 1) le développement des émotions en prenant en compte leur construction sociale, 2) le rapport dialectique entre la dynamique collective d'apprentissage au sein des groupes et le développement a) de la capacité à maîtriser l'anxiété

et b) du pouvoir d'agir sur leurs émotions des personnes participantes au regard de leur choix de carrière et 3) la fonction de la systématisation de l'expérience – particulièrement émotionnelle – en jeu dans l'intervention groupale pour développer la capacité des personnes participantes à maîtriser de leurs émotions – notamment l'anxiété.

Cadre d'analyse

La psychologie culturelle historique de Vygotski (1931/2014) repose sur la prémisse d'une sociogenèse des fonctions psychologiques propres à l'espèce humaine. Au plan de l'ontogenèse les lignes psychologiques et biologiques se maillent, donnant forme au développement culturel de fonctions psychologiques spécifiques à une société donnée. Dans son analyse moniste, Vygotski prend nécessairement en compte les rapports entre ces deux lignes de développement, à la fois culturel et biologique. Ces fonctions spécifiques se construisent dans le cadre d'activités socialement réglées et normées de transformation du monde à l'aide d'instruments. Sur le plan psychologique, l'engagement et la participation à ces activités exigent de la personne la maîtrise de ses propres opérations psychologiques à l'aide d'instruments particuliers que Vygotski (1931/2014) nomme instruments psychologiques. Le développement culturel recouvre ainsi deux ensembles de phénomènes intimement liés : l'appropriation d'instruments psychologiques et la genèse des fonctions psychologiques supérieures.

Le développement des émotions

Les émotions n'échappent pas à cette prémisse. Elles sont constituées d'un donné biologique

auquel se maillera l'héritage historique durant l'ontogenèse. Au fil du développement, la personne apprend à composer avec les émotions qu'elle éprouve et qui l'éprouvent dans son rapport au monde, aux autres et à soi. Les émotions sont ainsi l'objet d'un développement en lien avec la fonction qu'elles exercent dans les conduites de la personne au fil de sa trajectoire développementale et des rapports que les émotions nouent avec les fonctions intellectuelles (perception, attention, mémoire, imagination, pensée conceptuelle, etc.). Comme le souligne Vygotski (1932/2017), les émotions se détachent du monde des réactions instinctives en entrant en rapport avec les autres fonctions psychologiques. Ainsi, comme le souligne Clot (2017), les émotions se transforment et s'enrichissent au cours de la vie de la personne.

Lors de l'adolescence, le monde affectif est caractérisé par d'importants changements. L'imagination et la fantaisie stimulent l'activité intellectuelle et permettent à la personne adolescente de se détacher d'un rapport empirique ou immédiat à la réalité. Cette reconfiguration de l'imagination participe au développement de la pensée conceptuelle et à la prise en charge de la vie émotionnelle, notamment grâce à la fantaisie (Vygotski, 1931/1994). Les émotions s'intellectualisent dans le cadre d'activités particulières (le jeu, la lecture, l'écriture, la vision de films, etc.), elles se spécifient, se différencient (Vygotski, 1931/1998). En élaborant sur la réflexion initiale de Vygotski, nous posons comme hypothèse que la personne reconnaît ses émotions et qu'à travers un travail sur leur signification, elle explore leur fonctionnement, la façon dont elles agissent sur elle ou encore la façon d'agir sur ses émotions ainsi que celles des autres. Progressivement, la personne est en

mesure de comprendre et agir volontairement sur ce qu'elle ressent, à l'aide d'instrument psychologique servant tout à la fois à maîtriser et signifier ses émotions.

Le choix professionnel lors de l'adolescence représente une période particulière sur le plan affectif, alors que « pour la première fois, l'adolescent a la chance de découvrir le cours que suivra sa vie » [traduction libre] (Vygotski, 1931/1994, p. 285). Dans ses fantaisies, la personne adolescente anticipe son futur, et se rapproche de sa réalisation. Le futur prend un sens particulier lors de cette période, alors que le choix d'une profession est un moment décisif de la vie de la personne adolescente. Le projet professionnel implique d'imaginer un devenir professionnel qu'on veut rendre réel. Cette tâche qui implique une anticipation peut être une source de préoccupation et générer de l'anxiété. Dans ses écrits, Vygotski ne fait pas directement mention de l'anxiété, mais pave la voie à une conception développementale des émotions. Les lignes directrices qu'il énonce nous permettent d'élaborer des hypothèses par rapport à l'émotion particulière qu'est l'anxiété. Vygotski (1932/2017) mentionne que la peur implique une dimension biologique, qui amène le corps à se mettre en alerte et anticiper une action possible. Au cours de l'évolution des sociétés humaines, le réflexe de fuite a été dépassé, mais peut conduire l'individu à vivre de l'anxiété lorsque l'action à réaliser suscite une anticipation négative des conséquences (Roth et Walshaw, 2015). Les actions possibles face à l'anxiété ont été enrichies, alors que de nouveaux modes de se conduire ont été appris par les personnes engagées dans des activités socialement réglées et normées exigeant tout à la fois de composer avec une situation incer-

taine (se représenter une fin possible et désirable) et d'agir sur ses émotions, favorisant ainsi sa capacité à maîtriser ses émotions – notamment l'anxiété. Cette maîtrise implique que l'individu est en mesure de prendre conscience de la dynamique sociale et subjective de son anxiété, et d'en disposer autrement. Toutefois, la personne peut aussi subir de telles activités, c'est-à-dire de ne pas trouver les ressources pour se mettre elle-même en mouvement dans une situation anxiogène, et vivre alors de l'anxiété.

Les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes

Dans le schéma explicatif du développement culturel proposé par Vygotski, tout développement d'une nouvelle fonction psychologique requiert un engagement préalable de la personne dans une activité collaborative avec d'autres où cette nouvelle capacité à agir sur son propre fonctionnement psychologique est mise en jeu (Stetsenko, 2017). C'est le sens de la loi fondamentale du développement culturel (Vygotski, 1931/2014). C'est dans cette perspective qu'il conceptualise les rapports entre apprentissage et développement en s'appuyant sur le concept de Zone de Développement le plus Proche (ZDP). Vygotski (1934/2012) conçoit l'apprentissage comme une source potentielle de développement. Il éveille des processus qui, sans lui, ne prendraient pas forme, en contribuant à la création d'une ZDP. Celle-ci représente la distance entre l'activité que la personne est en mesure d'accomplir par elle-même, et ce qu'elle est en mesure d'accomplir en collaboration avec des personnes plus avancées (Vygotski, 1934/2012), notamment avec ses pairs et les personnes conseillères dans le cadre des interventions en groupe étudiées.

Les instruments de systématisation de l'expérience²

Le concept de ZDP recouvre un deuxième sens que Vygotski (1934/2019) spécifie dans sa discussion des limites du raisonnement piagétien concernant les rapports entre concepts spontanés et concepts scientifiques. Il lui permet alors de préciser la dynamique des rapports entre les concepts quotidiens acquis dans le plein de l'expérience et les concepts scientifiques transmis de façon structurée dans un contexte formel ou formalisé d'apprentissage (Saussez, 2017). En effet, ces derniers ne sont pas spontanément accessibles dans le cours de la vie quotidienne. La maîtrise progressive des instruments de systématisation de l'expérience doit donc se construire dans des formes d'activité particulières. La ZDP désigne alors de telles activités et notamment, les passages à aménager pour mettre en tension un rapport spontané et un rapport systématique à un objet de l'expérience. Il s'agit de créer une situation de redoublement de l'expérience où la personne peut s'affranchir d'un rapport immédiat à la situation par exemple génératrice d'anxiété, se libérer d'une détermination de ses conduites par la situation au profit d'un contrôle de celles-ci en vertu de la compréhension qu'elle en acquiert. La connaissance devient un instrument clé du développement et le processus d'apprentissage consiste à rendre la personne habile à utiliser

2 Un instrument de systématisation est une forme spécifique de ce que Vygotski désigne en termes d'instrument psychologique, c'est-à-dire un intermédiaire glissé entre la personne et l'objet de son activité, lui permettant d'obtenir du pouvoir sur ses propres processus de comportement (Vygotski, 1931/2014).

de nouveaux moyens de comprendre ses actions et les nécessités qui pèsent sur celles-ci de façon à en infléchir le cours (Saussez, 2019).

Ainsi, bien que Vygotski ait légué une théorie des émotions partiellement élaborée, il est possible de dégager le schéma général suivant : le développement des émotions se concrétise au moyen d'instruments de systématisation de l'expérience, transmis et acquis dans le cadre d'une activité collaborative. Ces instruments sont transmis au sein du collectif, puis éventuellement acquis par les personnes sur le plan subjectif et contribuent au développement de leur pouvoir d'agir – notamment par rapport à leurs émotions. En la considérant sous un angle vygotkien, l'anxiété face au choix de carrière prend naissance dans la perspective où la personne n'est pas en mesure de réaliser ce choix, alors qu'elle ne possède pas les instruments matériels et psychologiques pour ce faire. Il s'agit ainsi d'une situation où sont impliquées de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser, compte tenu des activités sociales dans lesquelles elle est impliquée (Saussez, 2017). Ainsi, sous la lunette de la ZDP, les groupes de prévention de l'anxiété, en tant que situations structurées d'apprentissage, visent à favoriser l'ouverture de la ZDP des personnes participantes. Au sein du groupe, de nouveaux instruments de systématisation de l'expérience émotionnelle sont mis en jeu sur le plan intersubjectif, pour être progressivement retravaillés par la personne participante sur le plan intrasubjectif, en collaboration avec la personne intervenante et les autres personnes participantes. La personne serait alors en mesure de développer sa capacité à maîtriser ses émotions – notamment l'anxiété. La maîtrise des émotions implique pour l'individu de

prendre conscience de son émotion dans le rapport à une situation donnée, de construire un rapport conscient à l'émotion de façon à pouvoir en disposer autrement.

La prémisse de départ de cette analyse critique suppose que les programmes d'intervention recensés transmettent des instruments de systématisation de leur expérience émotionnelle aux personnes participantes et que ceux-ci, sous certaines conditions qu'il importe de spécifier, contribuent au développement de leur capacité à maîtriser de leurs émotions – notamment l'anxiété. Au-delà de cette transmission, cette analyse cherche à déterminer la façon dont les instruments de systématisation de l'expérience sont transmis – en portant une attention particulière aux tâches proposées aux personnes participantes, aux thèmes couverts, aux stratégies d'interventions mobilisées – et la façon dont ils sont appris par les personnes participantes.

Méthodologie

L'analyse critique de la littérature est conduite selon les préconisations de Van der Maren (1996). Cet auteur explique que l'analyse critique permet « d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses pré-supposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (p. 146). La théorie de référence retenue, afin de comparer les énoncés théoriques à la base des programmes d'intervention groupale recensés, a été présentée dans la section précédente et vise à proposer un regard théorique renouvelé au regard de résultats de recherches produits dans d'autres perspectives. Par conséquent,

l'article vise à réaliser une revue narrative plutôt qu'une revue systématique de la littérature. Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette analyse critique est de déterminer la façon dont les programmes d'intervention en groupe apprennent à la personne adolescente à maîtriser ses émotions – particulièrement l'anxiété – mises en jeu dans des activités de choix de carrière. Néanmoins, le nombre très limité de programmes d'intervention se penchant sur l'anxiété face au choix de carrière à l'adolescence a conduit à l'élargissement de la recension, pour inclure les programmes d'intervention de groupe pour la prévention de l'anxiété lors de l'adolescence.

Les bases de données retenues pour la recension sont APA PsycInfo, APA PsycArticles, APA PsyExtra, Education source, ERIC, Érudit et PubMed. Les termes de recherche utilisés dans les bases de données sont présentés ci-dessous, à la fois en anglais et en français. Des recensions des écrits sur le sujet de l'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété précédemment menées ont également été mobilisées (Werner-Seidler et al., 2017).

Ces termes de recherche ont donné 1118 résultats, lorsque la recension a été menée en février 2020. Dans un premier tri, les articles dans une langue autre que le français ou l'anglais ont été écartés, tout comme ceux

n'abordant pas l'anxiété face au choix de carrière ou générale, ou ceux dont l'intervention ne se déroulait

pas en groupe.

Ensuite, pour être retenus, les programmes d'intervention devaient respecter certains critères. Le premier critère est la réalisation du programme d'intervention groupale³ en milieu scolaire. Le milieu scolaire a été identifié comme un endroit pertinent pour la promotion de la prévention et de l'intervention précoce visant la diminution de l'anxiété (ex. Werner-Seidler et al., 2017). Le second critère demande que l'intervention soit au moins menée auprès d'élèves âgés de 15 ans et plus, donc près de la fin de leurs études secondaires, ou l'équivalent selon le contexte national. Le troisième critère demande que les programmes soient universels ou sélectifs, selon la typologie présentée par Bienvenu et Ginsburg (2007). De plus, pour être inclus, les articles devaient être datés de moins de 20 ans, donc avoir été publiés en 2000 ou après⁴. Une fois le tri

³ L'intervention groupale est « une méthode d'intervention qui mise sur le potentiel d'aide mutuelle présent dans un groupe et qui s'appuie sur une démarche structurée visant, d'une part, à aider les membres à satisfaire leurs besoins socioémotifs ou à accomplir certaines tâches et, d'autre part, à favoriser l'acquisition de pouvoir par les membres du groupe » (Turcotte et Lindsay, 2014, p. 9).

réalisé, 14 articles sont conservés. La méthode boule de neige, à partir des références des articles sélectionnés, a ensuite été employée et 10 articles supplémentaires ont été retenus. Deux articles ont ensuite été retirés, puisque l'intervention se réalisait uniquement en ligne. Un article a été retiré puisqu'il annonçait l'étude, mais ne présentait pas de résultats, pour un total de 21 articles retenus. Ce travail de tri est réalisé par la première auteure de cet article, et a été validé par les personnes co-auteurs.

Les articles retenus sont entrés dans le logiciel d'analyse Nvivo et font l'objet d'un codage selon une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) par la première auteure de cet article, avec l'appui des personnes co-auteurs. L'arbre thématique est construit de façon à mettre en évidence l'activité réalisée au sein des groupes, plus précisément les thèmes abordés, les instruments de systématisation transmis – qui ne sont pas conceptualisés de cette façon par les personnes auteures des articles retenus – et les moyens culturels d'in-

⁴ Les critères d'inclusion et d'exclusion sélectionnés sont très précis, et mènent à l'exclusion de programmes qui pourraient être pertinents à considérer, notamment auprès d'une population un peu moins ou plus âgée. Ce choix a été réalisé compte tenu de la particularité de la période développementale de l'adolescence.

Tableau 1

Termes de recherche

Termes de recherche – anglais	Termes de recherche - français
School-based OR school counseling	École secondaire
Group counseling OR group therapy OR group psychotherapy OR group intervention	Counseling groupal OU intervention groupale OU programme d'intervention
Anxiety OR anxious	Anxiété OU anxieux
Adolescen* OR teenager* OR youth	Adolescen*

tervention mobilisés. Une attention est aussi apportée aux traces d'apprentissage des instruments par les personnes participantes, lorsque cela est abordé dans le cadre de l'article. Les approches mobilisées recensées n'utilisent pas nécessairement ces termes, qui peuvent se situer hors de leur champ théorique – les termes utilisés incluent notamment des techniques ou des compétences – mais seront analysés comme tels en raison de la fonction d'étalon exercée par la psychologie culturelle-historique privilégiée dans le cadre de cet article.

Résultats

Avant de porter le regard sur l'activité se déroulant au sein des groupes, le tableau suivant présente des informations générales sur les articles retenus, soit la population ciblée, le contexte national, les personnes qui implantent et le protocole de mise en place. L'ensemble des programmes ont été créés ou modifiés par les personnes auteures des études recensées.

Les approches théoriques mobilisées dans les études recensées peuvent être regroupées en 4 catégories : thérapie cognitivo-comportementale (TCC) de 2^e vague⁵, pleine conscience, thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) et autres approches (autogénique, sociale-cognitive, bien-être). Certaines études revendiquent plus d'une appartenance théorique, mais elles ont été classées

5 La TCC de 2^e vague intègre « des variables de nature cognitive dans la description et l'explication des troubles d'adaptation et dans leur traitement » (Turgeon et Parent, 2012, p. 5).

selon leur approche théorique dominante⁶.

Pour chaque approche théorique, une étude est sélectionnée pour illustrer l'ensemble par un exemple. Les études sélectionnées l'ont été selon la représentativité des tâches proposées au sein du groupe, par rapport à l'approche théorique mobilisée.

La thérapie cognitivo-comportementale de 2^e vague

Cette approche cherche à modifier les comportements et cognitions des individus, particulièrement dans le cas de problèmes d'adaptation. L'aspect émotif y est considéré comme étant une conséquence des pensées dites irrationnelles et des comportements mis en œuvre par les personnes. L'environnement est également considéré, mais comme un facteur extérieur parmi d'autres (Turgeon et Parent, 2012).

L'étude retenue pour mettre en évidence les caractéristiques de la TCC 2^e vague est celle de Brown et al. (2019), au sujet du programme *DISCOVER*, évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé. Les personnes auteures supposent que l'anxiété lors de l'adolescence découle du développement biologique ayant cours lors de cette période. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple l'anxiété de performance, l'anxiété sociale et les pressions familiales. Plus concrètement, l'intervention se déroule en une seule rencontre d'une

6 La pleine conscience et l'ACT découlent de la TCC de 3^e vague, mais sont traitées de façon distincte par les personnes auteures des articles recensés et cette distinction est maintenue dans le cadre de cet article compte tenu des particularités de ces approches théoriques.

journée, puis comprend un suivi téléphonique avec les personnes participantes. Les groupes sont formés d'un maximum de 15 personnes participantes. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de l'exposition, la restructuration cognitive, la résolution de problèmes, la gestion du temps, les habitudes de sommeil et les stratégies adaptatives. Le programme intègre également des éléments de pleine conscience, bien que cela ne soit pas l'approche principale mobilisée. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment la démonstration et la pratique de techniques de gestion du stress, des devoirs à réaliser avant les rencontres de suivi téléphonique, des capsules vidéo et un cahier de la personne participante. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Les résultats obtenus au moyen d'une ANCOVA indiquent une diminution significative des symptômes d'anxiété ($p = 0,008$), de même qu'une augmentation significative du bien-être ($p = 0,001$) au post-test.

Les autres études dont les programmes d'intervention sont issus de la TCC de 2^e vague soulignent également l'importance du développement biologique dans l'apparition des symptômes d'anxiété lors de l'adolescence (ex. Barrett et al., 2005), mais quelques-unes soulignent également la possible interaction de l'environnement dans lequel évoluent les adolescentes et adolescents (ex. Dumont et al., 2015). Elles mobilisent sensiblement le même type d'instruments de systématisation de l'expérience, soit des informations au sujet

Tableau 2

Les caractéristiques des études recensées

Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Atkins et Hayes (2019) <i>AT Intervention</i>	Adolescent.es âgés de 14 et 15 ans (n = 66)	Angleterre – Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Premier auteur, thérapeute qualifié	6 rencontres hebdomadaires de 30 minutes Groupes : 7-11 personnes	- Techniques de relaxation
Barrett et al. (2005) <i>FRIENDS</i>	Enfants et adolescent.es âgés de 9 à 16 ans (n = 693)	Australie – Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Psychologues ou doctorants	10 rencontres hebdomadaires de 45 à 60 minutes et 2 rencontres 1 et 3 mois après la fin du programme Groupes : 20-30 personnes	- Exposition - Techniques de relaxation - Résolution de problèmes - Stratégies cognitives
Bennett et Dorjee (2016) <i>Mindfulness-Based Stress Reduction</i>	Adolescent.es âgés entre 16 et 18 ans (n = 24)	Angleterre - Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Premier auteur, enseignant entraîné à la méthode MSBR	8 rencontres hebdomadaires de 2h Groupes : 12 personnes	- Prise de conscience et acceptation
Broderick et Metz (2009) <i>Learning to BREATHE</i>	Adolescentes âgées entre 17 et 19 ans (n = 120)	États-Unis – École catholique pour filles	Premier auteur	6 rencontres, bihebdomadaires de 32 à 43 minutes Groupes : groupe-classe	- Techniques de pleine conscience - Prise de conscience et acceptation - Attention sur l'expérience immédiate - Exposition - Restructuration cognitive - Résolution de problèmes - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
Brown et al. (2019) <i>DISCOVER</i>	Adolescent.es âgés entre 16 et 19 ans (n = 155)	Angleterre – Milieu défavorisé	Psychologues	1 rencontre d'une journée Groupes : maximum de 15 personnes	- Techniques de pleine conscience - Prise de conscience et acceptation - Attention sur l'expérience immédiate - Exposition - Restructuration cognitive - Résolution de problèmes - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
Burckhardt et al. (2016) <i>Strong minds</i>	Adolescent.es âgés entre 15 et 18 ans (n = 267)	Australie – Milieu favorisé	Premier auteur, psychologue	16 rencontres de 30 minutes réparties sur 3 mois Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT - Pleine conscience
Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Burckhardt et al. (2018) <i>DBT Skills group</i>	Adolescentes âgées entre 14 et 16 ans (n = 96)	Australie – Milieu favorisé	Premier auteur, psychologue	6 rencontres de 50 minutes Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT - Pleine conscience
Chiesa et al. (2016) <i>Career group intervention</i>	Adolescent.es âgés en moyenne de 17 ans (n = 280)	Italie – Milieu présentant un niveau d'éducation supérieur à la moyenne	Non précisé	17 heures divisées en 6 rencontres Groupes : non précisé	- Prise de conscience de ses caractéristiques - Connaissance du monde scolaire et professionnel, du processus de prise de décision et de la formation d'objectifs vocationnels
Dumont et al. (2015) <i>Funambule</i>	Adolescent.es âgés entre 14 et 19 ans (n = 138)	Canada - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignants, psychologues, intervenants psychosociaux	8 rencontres hebdomadaires de 60 à 75 minutes Groupes : 4-20 personnes	- Perception des inquiétudes - Effets physiques de l'anxiété - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
García-Escalera et al. (2019) <i>UP-A</i>	Adolescent.es âgés entre 13 et 17 ans (n = 28)	Espagne - Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Doctorant en psychologie	9 rencontres hebdomadaires de 55 minutes Groupes : 13-15 personnes	- Exposition - Restructuration cognitive - Résolution de problèmes - Perception des inquiétudes - Effets physiques de l'anxiété - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
Huppert et Johnson (2010) <i>Mindfulness-Based Stress Reduction</i>	Adolescents âgés de 14 et 15 ans (n = 173)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.es formés à la méthode MSBR	4 rencontres hebdomadaires de 40 minutes Groupes : groupe-classe	- Prise de conscience et acceptation - Techniques de pleine conscience - Résolution de problèmes
Keogh et al. (2006) <i>Stress management intervention</i>	Adolescent.es âgés de 15 et 16 ans (n = 80)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Troisième auteur, thérapeute	10 rencontres hebdomadaires de 1h Groupes : 10 personnes	- Perception des inquiétudes - Croyances irrationnelles - Pleine conscience

Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Kuyken et al. (2013) <i>Mindfulness in Schools Program</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 16 ans (n = 522)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.es formés à la méthode MiSP	9 rencontres hebdomadaires Groupes : groupe-classe	- Prise de conscience et acceptation - Techniques de pleine conscience - Attention sur l'expérience immédiate - Non-jugement
Livheim et al. (2015) <i>ACT Experiential Adolescent Group</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 18 ans (n = 66)	Australie - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Psychologues ou conseillers scolaires	8 rencontres hebdomadaires Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT
Livheim et al. (2015) <i>ACT Experiential Adolescent Group</i>	Adolescent.es âgé.es de 14 et 15 ans (n = 32)	Suède - Milieu favorisé	Étudiant.es en psychologie	6 rencontres hebdomadaires de 1h30 Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT
Mazurek Melnyk et al. (2014) <i>COPE intervention</i>	Adolescent.es âgé.es entre 14 et 17 ans (n = 16)	États-Unis - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Infirmière formée à la méthode COPE	7 rencontres hebdomadaires de 50 minutes Groupes : 16 personnes	- Résolution de problèmes - Perception des inquiétudes - Stratégies adaptatives
McGeegan et al. (2018) <i>Stop, breathe</i>	Adolescent.es âgé.es entre 11 et 18 ans (n = 16)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.es formés à la pleine conscience	10 rencontres hebdomadaires de 1h Groupes : groupe-classe	- Attention sur l'expérience immédiate
Metz et al. (2013) <i>Learning to Breathe</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 16 ans (n = 244)	États-Unis – Milieu favorisé	Enseignant.e formé.e à la méthode MSBR	16 rencontres de 15 à 25 minutes Groupes : groupe-classe	- Prise de conscience et acceptation - Compréhension des émotions - Techniques de pleine conscience - Non-jugement

Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Mowatt Haugland et al. (2019) <i>Vaag et Cool Kids</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 16 ans (n = 313)	Norvège - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Personnels du milieu scolaire formés aux programmes d'interventions	<i>Vaag</i> : 5 rencontres hebdomadaires de 45 à 90 minutes. <i>Cool Kids</i> : 10 rencontres hebdomadaires de 1h30 Groupes : 5-8 personnes	- Restructuration cognitive
Ruini et al. (2009) <i>Well-being Therapy</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 14 ans (n = 227)	Italie - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Psychologues	6 rencontres hebdomadaires de 2h Groupes : groupe-classe	- Identification et expression des émotions - Influence des émotions sur le comportement - Relation entre les pensées et les émotions - Contrôle de l'environnement - Relations interpersonnelles - Objectif de vie - Acceptation de soi
Sheffield et al. (2006) <i>Cognitive-behavioral intervention</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 14 ans (n = 2479)	Australie - Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Personnels du milieu scolaire	Universel : 8 rencontres hebdomadaires de 45 à 50 minutes Groupes : groupe-classe Indiquée : 8 rencontres hebdomadaires de 1h30 Groupes : 8-10 personnes	- Restructuration cognitive - Perception des inquiétudes - Croyances irrationnelles

Tableau 3

Études recensées selon l'approche théorique mobilisée

Approche théorique	Études recensées
TCC 2 ^e vague	Barrett et al. (2005), Brown et al. (2019), Dumont et al. (2015), García-Escalera et al. (2019), Keogh et al. (2006), Mazurek Melnyk et al. (2014), Mowatt Haugland et al. (2019), Sheffield et al. (2006)
TCC 3 ^e vague - Pleine conscience	Broderick et Metz (2009), Huppert et Johnson (2010), Kuyken et al. (2013), McGeechan et al. (2018), Metz et al. (2013)
TCC 3 ^e vague - ACT	Burckhardt et al. (2016), Burckhardt et al. (2018), Livheim et al. (2015)
Autres approches	Atkins et Hayes (2019), Chiesa et al. (2016), Ruini et al. (2009)

de leur approche théorique. Parmi les autres instruments de systématisation introduits dans les autres études, on note des moyens de comprendre l'anxiété et les émotions (ex. Keogh et al., 2006), par exemple les effets physiques de l'anxiété (ex. García-Escalera et al., 2019) et les croyances irrationnelles (ex. Sheffield et al., 2006). Les autres études issues de ce courant mobilisent également d'autres moyens culturels d'intervention tels que des discussions de groupe (ex. Mazurek Melnyk et al., 2014), des mises en situation (Dumont et al., 2015), l'identification d'objectifs à atteindre (ex. Mowatt Haugland et al., 2019), de l'exposition (ex. García-Escalera et al., 2019), des questionnaires à remplir (Dumont et al., 2015), un journal de bord à compléter (ex. Sheffield et al., 2006), des bandes dessinées (Sheffield et al., 2006) et des présentations de type « PowerPoint » (García-Escalera et al., 2019).

La pleine conscience

Cette approche découle des principes mobilisés par la TCC, mais plutôt que de chercher à modifier le contenu des pensées irrationnelles de la personne, elle cherche à modifier le rapport de la personne à ses pensées.

La personne est invitée à devenir un témoin de sa propre expérience (Cousineau et Ngô, 2013). Elle accorde également davantage d'importance à la relation individu-environnement et met l'accent sur l'attention et l'acceptation de ce que l'individu vit dans le moment présent (Grégoire et De Mondehare, 2016; Turgeon et Parent, 2012). En tant qu'approche découlant de la TCC, elle considère les émotions et cognitions de manière séparée.

L'étude retenue pour mettre en évidence les caractéristiques de la pleine conscience est celle de Kuyken et al. (2013), au sujet du programme *Mindfulness in Schools Program*, évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental. Les personnes auteures supposent que l'anxiété lors de l'adolescence découle en bonne partie du développement biologique et psychologique qui se déroule lors de cette période. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple les stressés quotidiens, le bien-être et la santé mentale. Plus concrètement, l'intervention se déroule en neuf rencontres, avec des groupes d'une taille non précisée. Le programme prévoit la transmission de plusieurs

instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment de l'information au sujet de la prise de conscience et l'acceptation de ses pensées et de son corps, les techniques de pleine conscience, l'importance de la pratique, l'attention sur l'expérience immédiate et le non-jugement.

Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme mobilise différents moyens culturels d'intervention, soit l'enseignement et la pratique de techniques de pleine conscience comme le balayage corporel et la méditation assise, des enregistrements audios des techniques enseignées et un cahier de la personne participante. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Les résultats obtenus au moyen de régressions linéaires n'indiquent pas une diminution significative des symptômes d'anxiété ($p = 0,15$) au post-test, mais mettent de l'avant une diminution significative des symptômes de dépression ($p = 0,004$) chez les élèves ayant participé à l'intervention. Les résultats obtenus trois mois après la fin de l'intervention indiquent une diminution significative du stress ($p = 0,05$) et des symptômes de dépression ($p = 0,005$), et une augmentation significative du bien-être psychologique ($p = 0,05$).

Les autres études dont les programmes d'intervention sont issus de la pleine conscience ne soulignent pas l'importance du développement dans l'apparition des symptômes

d'anxiété lors de l'adolescence, mettant plutôt l'accent sur la difficulté de réguler ses émotions (ex. Metz et al., 2013) et la relation entre l'individu et l'environnement (McGeehan et al., 2018). Elles mobilisent sensiblement le même type d'instruments de systématisation de l'expérience, soit des informations au sujet de la pleine conscience et de sa pratique. Les autres études issues de ce courant mobilisent également d'autres instruments de systématisation tels que des moyens de compréhension des émotions (Metz et al., 2013). Au sujet des moyens culturels d'intervention, l'étude de Kuyken et al. (2013) en mobilise déjà plusieurs, mais les autres études recensées nomment également l'utilisation de discussions de groupe (ex. Broderick et Metz, 2009) et des devoirs ou la pratique hors des rencontres (ex. Bennett et Dorjee, 2016).

La thérapie d'acceptation et d'engagement

Cette approche s'inspire de la pleine conscience. Elle accorde donc également davantage d'importance à la relation individu-environnement que la TCC de la deuxième vague. L'ACT développe la pleine conscience en maintenant l'importance de la personne comme témoin de son expérience, mais y ajoute six principes centraux pour modifier le rapport de la personne à ses pensées et émotions, soit les valeurs, l'action engagée, le contact avec le moment présent, le soi observateur, l'acceptation des émotions et la défusion cognitive (Burckhardt et al., 2016; Cousineau et Ngô, 2013; Turgeon et Parent, 2012). Néanmoins, à l'instar de la TCC de 2^e vague et de l'approche centrée sur la pleine conscience, elle considère les émotions et cognitions comme séparées.

L'étude retenue pour mettre en évidence les caractéristiques de l'ACT est celle de Burckhardt et al. (2016), au sujet du programme *Strong minds*, évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé. Les personnes auteures supposent que l'anxiété lors de l'adolescence découle du manque de ressources des adolescentes et adolescents pour réguler leurs émotions. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la psychologie positive, le bien-être, la pleine conscience et les principes à la base de l'ACT, notamment les valeurs personnelles. Plus concrètement, l'intervention se déroule en 16 rencontres de 30 minutes, avec des groupes d'une taille non précisée. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience notamment de l'information au sujet de la régulation émotionnelle, la pleine conscience au sein du groupe, la tolérance à la détresse, la création de relations interpersonnelles et le partage, mais principalement au sujet des six principes propres à l'ACT. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme mobilise plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment l'utilisation d'exemples provenant de la vie personnelle de la personne intervenante et des personnes participantes, la réalisation d'exercices de pleine conscience, des présentations de type « PowerPoint », des vidéos et des images. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Les résultats obtenus au moyen d'un modèle linéaire généralisé mixte indiquent une diminution non significative des symptômes de dépression ($p = 0,20$), mais une réduction significative des symptômes

d'anxiété ($p = 0,048$) et de stress ($p = 0,009$) chez les personnes ayant participé au programme d'intervention.

Les autres études dont les programmes d'intervention sont issus de l'ACT soulignent également l'importance du manque de ressources des adolescentes et adolescents pour réguler leurs émotions (Burckhardt et al., 2018), mais Livheim et al. (2015) ajoutent la pression qu'elles s'imposent dans leur vie quotidienne. Elles mobilisent sensiblement le même type d'instruments de systématisation de l'expérience, soit des informations au sujet de la pleine conscience et les six principes au cœur de l'ACT. Les autres études issues de ce courant mobilisent également d'autres moyens culturels d'intervention, tels que l'utilisation de la peinture et du jeu de rôle (Livheim et al., 2015).

Les autres approches

Les trois programmes regroupés dans cette section mobilisent l'approche autogénique, l'approche sociale-cognitive et la thérapie du bien-être. Comme l'approche sociale-cognitive présente le seul programme s'intéressant à l'anxiété face au choix de carrière, cette approche est développée dans la section suivante. L'approche sociale-cognitive est basée sur l'interaction entre la personne et son environnement. En orientation professionnelle, cette approche est fortement associée à la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Celle-ci « représente les croyances des individus concernant leur capacité de faire les actions requises pour réaliser les performances envisagées » (Bujold et Gingras, 2000, p. 370).

L'étude retenue pour mettre en évidence les caractéristiques de

l'approche sociale-cognitive est celle de Chiesa et al. (2016), dont le programme est évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental. Les personnes auteures soutiennent que l'anxiété lors de l'adolescence découle de la transition vers l'éducation postsecondaire et du contrôle perçu par rapport au choix de carrière. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple le choix de carrière, l'exploration vocationnelle et la connaissance de soi. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres, avec des groupes d'une taille non précisée. Le programme prévoit, selon une lecture culturelle-historique, la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment de l'information au sujet de la prise de conscience de ses caractéristiques, de ses forces et faiblesses, ses ressources, ses valeurs, ses intérêts, au sujet du monde scolaire et professionnel, du processus de prise de décision et de la formation d'objectifs vocationnels. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme mobilise plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment des discussions au sujet des expériences des personnes participantes, de la recherche d'informations, de l'accompagnement à la prise de décision et des exercices écrits. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Les résultats obtenus au moyen d'une régression hiérarchique indiquent une augmentation de l'exploration vocationnelle des personnes participantes ($p < 0,001$), mais ne sont pas significatifs en ce qui concerne l'anxiété face au choix de carrière ($p > 0,05$). Un changement au niveau du SEP face au choix de carrière n'entraîne pas de changement

par rapport à l'anxiété face au choix de carrière, même si le niveau d'exploration augmente.

Synthèse

Comme mentionné précédemment, notre analyse critique vise à déterminer la façon dont des instruments de systématisation de l'expérience sont transmis – en portant une attention particulière aux tâches proposées aux personnes participantes, aux thèmes couverts, aux stratégies d'interventions mobilisées – et la façon dont ils sont appris par les personnes participantes. Nous constatons d'abord que peu de programmes de groupe visent spécifiquement la prévention de l'anxiété face au choix de carrière. Un seul programme recensé traite spécifiquement de cette problématique. Il est possible que cet élément soit intégré à la prévention de l'anxiété de manière générale, mais aucune information n'est précisée en ce sens. La recension réalisée permet cependant de constater que les études mobilisant les approches TCC de 2^e ou 3^e vague favorisent la réduction des symptômes d'anxiété des personnes participantes ou d'autres bienfaits psychologiques ou sociaux sur la vie des adolescentes et adolescents. Les mesures systématiques, principalement selon des devis quasi expérimentaux prétest et post-test, utilisées par ces études permettent d'évaluer l'efficacité des programmes d'intervention groupale mis en place. On constate qu'à divers égards ces programmes démontrent généralement une efficacité, notamment pour réduire les symptômes de stress, d'anxiété, favoriser le bien-être ou stimuler la motivation des élèves⁷. Néanmoins,

⁷ Dans le cadre de cet article, l'efficacité est rapportée telle que les personnes auteures des études recensées

en portant une attention particulière à la façon dont les instruments de systématisation de l'expérience sont transmis et appris au sein du groupe, il est possible de constater que peu d'informations sont données par les études recensées au sujet des processus se déroulant au sein du groupe, et favorisant la réduction des symptômes d'anxiété. Il est probable que d'autres informations sur les instruments et leur transmission soient disponibles pour ces programmes, mais que ces éléments ne soient pas publiés. C'est notamment le cas du programme Korsa (Grégoire et al., 2016) – non retenu dans cette recension – qui comprend des cahiers d'animation non publiés, ce qui limite la connaissance de la composition de cette intervention groupale.

Discussion

La recension réalisée permet ainsi de constater le peu d'attention portée par les études évaluatives aux processus se déroulant au sein des groupes de prévention de l'anxiété lors de l'adolescence. L'analyse critique des écrits réalisée produit trois constats principaux sur les études recensées, au sujet du développement des émotions, des processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes et des instruments de systématisation de l'expérience.

Le développement des émotions

La grande majorité des programmes d'intervention recensés considèrent l'anxiété dans une approche cognitivo-comportementale. Ce faisant, trois caractéristiques de cette approche soulèvent des questions, car l'objectif n'est pas de statuer sur l'efficacité des études, mais de ne pencher sur les instruments conceptuels transmis.

tionnements selon notre analyse culturelle-historique, soit le rapport entre la personne et l'environnement, le rapport entre les émotions et les cognitions de la personne et la vision entretenue à l'égard de la maîtrise des émotions.

Premièrement, le social est considéré comme un médiateur ou un facteur de l'anxiété, donc comme quelque chose d'externe à l'élève dans la TCC. Or, dans une perspective vygotkienne, l'anxiété est en partie construite socialement comme démontré par les écrits mobilisés dans la problématique (Canisitus Kamanzi et Pilote, 2016; Guichard, 2012). Dans le contexte où des personnes chercheuses (ex. Masdonati et Goyer, 2012) dénoncent la tendance à la « psychologisation » de problématiques comme l'anxiété, il semble pertinent de s'intéresser aux processus qui sous-tendent la relation entre l'anxiété et les différents facteurs identifiés dans les études sous un éclairage nouveau, où ces dimensions sont considérées de manière unifiée, comme c'est le cas dans la psychologie culturelle-historique de Vygotski (1931/2014). Les études recensées, particulièrement celles issues des approches de pleine conscience, de l'ACT et sociale-cognitive laissent entendre que le social peut avoir un impact sur l'anxiété – et plus largement les émotions – des personnes. Pourtant les instruments conceptuels transmis reflètent peu cette réalité, étant très centrés sur les caractéristiques individuelles des personnes participantes. Or, particulièrement pour une problématique comme l'anxiété face au choix de carrière, le social n'est pas externe à l'individu, mais les deux s'articulent dans une relation dialectique.

Vygotski (1931/1998), tout en reconnaissant l'apport du biologique, souligne que les émotions – incluant

l'anxiété – sont caractérisées par un rapport social et biographique, qui émerge à la fois du contexte et de l'individu. L'anxiété est construite dans le rapport dialectique avec les activités sociales dans lesquelles la personne adolescente est engagée, notamment l'injonction sociale de choix de carrière à la fin de l'éducation secondaire. Autrement dit, l'anxiété est une unité dialectique où se côtoient l'environnement de l'individu, et la façon dont l'individu, avec son histoire biographique, vit cette expérience (Vygotski, 1935/1994). Dans le cas de l'anxiété face au choix de carrière, l'expérience de choix est considérée comme individuelle, alors que la responsabilité repose en grande partie sur l'élève (Guichard, 2012). Pourtant, les élèves du Québec ont tous à réaliser un choix – que ce soit de formation ou de profession – à un moment socialement normé. Cette injonction sociale se produit au même moment pour tous, indépendamment du niveau de préparation de l'élève à faire un choix. Dans le contexte où certaines personnes adolescentes ne possèdent pas les instruments de systématisation de l'expérience nécessaires pour réaliser ce choix, tout en étant portées subjectivement par un désir de participer pleinement à leur avenir tout en faisant le dit « bon choix », cela peut susciter de l'anxiété face au choix de carrière. Les groupes peuvent donc constituer un espace social organisé par les personnes conseillère d'orientation pour transmettre des instruments conceptuels soutenant un développement possible des émotions et plus spécifiquement la capacité à agir avec et sur son anxiété.

Par ailleurs, dans les interventions pour la prévention de l'anxiété recensées, le social est présenté comme un facteur qui contribue à l'apparition d'anxiété, et qui a donc

un impact négatif sur la vie de la personne. En considérant l'anxiété comme construite dans le rapport dialectique entre les activités sociales dans lesquelles la personne est engagée et ce qu'elle souhaite réaliser dans ces activités, il est possible de se demander si les réflexions critiques au sujet des injonctions sociales peuvent contribuer à reconfigurer l'univers subjectif de la personne en lui transmettant des instruments de systématisation de l'expérience. En ce sens, la réflexion collective au sujet de la construction sociale de l'anxiété face au choix de carrière peut permettre de susciter chez chaque élève participant au groupe une réflexion critique sur ce qui, dans le contexte culturel actuel, peut créer de l'anxiété en contexte de choix de carrière et de ce fait, lui permettre à la fois de comprendre comment cette situation l'affecte et de chercher les moyens de transformer celle-ci. De fait, comme démontré en lien avec d'autres enjeux d'orientation – comme les stéréotypes associés au genre qui peuvent créer une peur à envisager certains métiers et professions – une réflexion au sein de groupe d'orientation sur la construction sociale des stéréotypes et des émotions qu'ils génèrent peut soutenir un rapport plus conscient des personnes adolescentes à leurs possibilités éducatives et professionnelles (Dionne et al., 2019).

Deuxièmement, ces approches considèrent les cognitions et les émotions comme distinctes, même si des travaux avancent qu'elles interagissent (Robinson et al., 2013). Les études recensées dans cet article vont en ce sens, présentant les éléments cognitifs et émotifs comme distincts, tout en démontrant l'existence d'une relation. Allant au-delà d'une simple interaction, Vygotski (1934/2012) conceptualise le rapport entre la pensée et l'émotion dans

une unité dialectique, ce qui pourrait permettre de conceptualiser la prévention de l'anxiété face au choix de carrière d'une nouvelle façon. Ainsi, pour maîtriser progressivement ses émotions en lien avec son choix de carrière, l'élève doit maîtriser les instruments systématiques de pensée lui permettant à la fois de comprendre le caractère nécessaire de l'émotion qu'il éprouve, et d'agir - sur ses opérations psychologiques et la situation - de manière consciente au cours l'activité sociale dans laquelle il se trouve. Inversement, les émotions entravent ou stimulent les processus de pensées, l'imagination et la capacité à anticiper son devenir éducatif et professionnel. Ainsi, les pensées de l'élève dans une activité de choix de carrière et les émotions qu'il ressent dans une telle activité ne sont pas deux phénomènes séparés qui interagissent, mais sont deux parties d'une même unité, elles ne peuvent pas être considérées de manière indépendante. Cela impliquerait ainsi de transmettre des instruments conceptuels tenant compte de cette unité pour permettre à la personne d'acquérir un rapport plus conscient et volontaire - et par conséquent du pouvoir - sur ses émotions et cognitions en contexte de choix de carrière.

Troisièmement, un élément caractéristique des approches théoriques mobilisées par ces études est la croyance que les émotions considérées comme négatives doivent être régulées, réduites ou supprimées (Delelis et al., 2011). La régulation émotionnelle implique que les individus soient en mesure d'identifier les émotions vécues, de comprendre les causes et conséquences de ces émotions, afin de les modifier et moduler son comportement en réponse aux demandes de l'environnement (Suveg et al., 2009). Bien que ce point de proximité entre les deux approches mérite

d'être reconnu, dans la perspective vygotkienne, l'intervention ne vise pas à modifier les émotions, mais à leur permettre de se développer ou à leur donner un devenir renouvelé pour stimuler l'activité associée au choix de carrière. La maîtrise des émotions implique également leur reconnaissance et leur compréhension, mais afin de permettre à l'individu de gagner du pouvoir sur ses propres processus psychologiques (Vygotski, 1931/2014). La maîtrise des émotions implique pour l'individu d'intellectualiser ses émotions au moyen d'instruments culturellement transmis afin de développer un pouvoir sur ses processus émotifs, intellectuels et comportementaux. Les études recensées évoquent uniquement la régulation des émotions, la modulation de son comportement selon les demandes de l'environnement, alors que la maîtrise des émotions et le développement de la capacité à agir sur ses propres processus ne sont pas considérés. Les individus sont alors placés dans une posture adaptative plutôt que dans une position transformatrice qui leur permet d'acquérir à l'aide des personnes conseillères et de leurs pairs du groupe du pouvoir sur leur émotion ainsi que sur les situations pour pouvoir en disposer autrement.

Dans le contexte où les programmes privilégient une posture adaptative dans les programmes de prévention de l'anxiété lors de l'adolescence, on peut se demander si une telle posture n'alimente pas le risque d'attribution d'une responsabilisation individuelle devant une émotion qui se construit dans un rapport dialectique entre les dimensions sociales et subjectives. Par ailleurs, la tâche de réaliser un choix de carrière implique une projection dans un futur incertain, ce qui peut être source d'anxiété et pousser les élèves à l'évitement. De fait, Savard et al. (2002) soulignent

que l'anxiété ressentie lors de la recherche d'informations peut inciter la personne à faire un choix non optimal, dans le but de mettre fin à la confusion et l'anxiété ressenties le plus rapidement possible. Dans une perspective culturelle-historique, il semble que la conscience des processus tant sociaux que subjectifs en jeu dans la situation et la maîtrise plutôt que l'adaptation aux émotions comme l'anxiété qu'elle génère pourrait favoriser le processus de choix de carrière des élèves rencontrés dans les groupes. En ce sens, dans le domaine de l'orientation, plusieurs personnes auteures critiquent l'adoption d'une posture adaptative, qui incite la personne à réaliser un choix parmi des options limitées, internalisées en réponse à des contraintes externes, par exemple le statut socio-économique, l'identité culturelle ou le genre (ex. Arthur et al., 2013; Picard et al., 2019). Or, il nous semble que l'anxiété peut également être une contrainte significative dans une situation de choix de carrière, qui peut limiter les options considérées par les jeunes.

Les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes

Aussi, alors que ces programmes d'intervention se déroulent en contexte de groupe, l'apport du groupe est peu problématisé dans les études analysées. Celles-ci présentent peu - voire pas - d'arguments pour justifier l'importance de mener ces interventions dans une modalité groupale. Par exemple, la pleine conscience est mobilisée dans un programme d'intervention groupale, mais est avant tout un instrument dirigé vers soi. Or, l'intérêt d'introduire cet instrument dans un contexte groupal n'est pas problématisé. On peut même en venir à se demander pourquoi cette

modalité est privilégiée ou à partir de quels concepts son apport est problématisé.

Plus largement, dans le champ de l'intervention groupale, le groupe est vu comme un espace de soutien à l'accomplissement de tâches ou de satisfaction des besoins sociaux ou émotifs (Turcotte et Lindsay, 2014). Néanmoins, dans les études recensées, il semble que le choix de mener une intervention groupale repose sur un implicite que les personnes auteures ne problématissent pas. Or dans une perspective culturelle-historique, le groupe occupe une place particulière, car y est organisée une activité collective permettant de soutenir l'apprentissage d'instruments de systématisation de l'expérience et un rapport plus conscient et volontaire – et donc moins subi – à soi (ex. à ses émotions, ses pensées, ses actions. etc.), aux autres et au monde. Ce rapport plus conscient et volontaire peut permettre de rendre les émotions dynamogènes, plutôt que paralysantes (Dionne, 2015; Roche, 2016). Cela serait particulièrement le cas durant des périodes de transition – dont le choix de carrière lors de l'adolescence – qui créent des conditions propices au développement des émotions, au moyen de l'engagement dans une expérience collective (Fleer et al., 2017). Le groupe permet également de dépersonnaliser l'aide pour la collectiviser, alors que l'aide ne provient pas uniquement d'une personne intervenante, mais également des autres membres du groupe. Le programme d'intervention groupale *S'Orienter* (Dionne et al., 2019), qui a été développé dans une perspective culturelle-historique, s'adresse à des adolescentes et adolescents et cherche à favoriser le développement d'un rapport conscient à soi, aux autres et au monde. L'analyse de ce programme met de l'avant l'apport de

cette perspective dans le cadre d'un programme de counseling de carrière groupal, notamment en favorisant la transformation des représentations sexospécifiques. Gutiérrez (2008) met également de l'avant l'importance de la ZDP pour l'intervention groupale auprès de personnes adolescentes immigrantes dans un contexte de littéracie et d'apprentissage.

Ainsi, en considérant l'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière à l'adolescence dans une perspective vygotkienne, le groupe serait envisagé comme une activité favorisant l'ouverture de la ZDP des élèves, un espace de soutien et d'empathie, alimenté par les pairs et l'intervention. Au sein du groupe, des instruments seraient transmis dans le cadre d'une relation intersubjective, et appris par les personnes participantes sur le plan subjectif. Ces apprentissages favoriseraient, sous certaines conditions, le développement progressif de la maîtrise des émotions – notamment l'anxiété – et du processus de choix de carrière. Dans les études recensées, il est possible de supposer qu'un processus collectif d'apprentissage et de développement a lieu, puisque les résultats indiquent une diminution des symptômes d'anxiété nommés par les personnes participantes. Or, l'activité collective qui se déroule au sein du groupe, et semble favoriser la diminution des symptômes d'anxiété n'est pas mise de l'avant. En étudiant le groupe de counseling de carrière dans une perspective vygotkienne, cette activité collective devient une des conditions nécessaires à la construction d'une ZDP pour les personnes participantes et ainsi créer les possibilités d'un développement possible de leur capacité à transformer les situations anxio-gènes – ou plus largement, émotives – et à contribuer activement à leur choix de carrière.

Les instruments de systématisation de l'expérience

L'analyse des études recensées permet d'identifier des instruments de systématisation de l'expérience transmis, tout comme les moyens culturels d'intervention mobilisés. Le processus de transmission est ainsi bien présent, mais n'est, ni problématisé, ni conceptualisé. Il est également possible de constater les résultats – généralement significatifs – obtenus en termes de réduction des symptômes d'anxiété des personnes participantes. Ces résultats sont encourageants pour la prévention groupale de l'anxiété chez les adolescentes et adolescents, mais maintiennent un point aveugle. Un processus de transmission-acquisition semble se dérouler au sein des groupes, mais les études ne montrent pas comment cela se produit, maintenant dans une boîte noire la façon dont les instruments conceptuels sont transmis, puis appris par les personnes participantes. Cette lacune a également été mise de l'avant par Tougas et Tourigny (2012) dans le contexte plus général de l'évaluation de programme. Ces personnes auteures reprochent aux études évaluatives le peu d'éclairage qu'elles apportent aux mécanismes se déroulant au sein d'un programme d'intervention et favorisant l'atteinte de l'objectif énoncé. Notamment, Taylor et Malboeuf-Hurtubise (2016) remarquent que les programmes d'intervention mobilisant la pleine conscience semblent efficaces dans la réduction des symptômes d'anxiété, mais que les mécanismes d'action qui sont en jeu et favorisent cette réduction sont méconnus. Ainsi, les instruments transmis pour favoriser l'apprentissage de la pleine conscience semblent favoriser la diminution des symptômes d'anxiété chez les personnes participantes, mais les

études recensées ne présentent pas de manière explicite la façon dont ces instruments sont transmis et acquis au sein du groupe, ainsi que la façon dont ils deviennent la conquête propre la personne.

Des instruments de systématisation transmis dans plusieurs des programmes recensés découlent de la pratique de la pleine conscience. En considérant ces instruments d'un point de vue vygotkien, la pleine conscience peut être considérée comme un mécanisme de prise de conscience de soi, alors que la personne est dans une attitude d'ouverture et d'écoute par rapport à elle-même – notamment par rapport à ses émotions. La pratique de la pleine conscience en soi n'est pas incompatible avec la perspective culturelle-historique, alors que la prise de conscience des émotions est essentielle à leur maîtrise. Cependant, Stetsenko (2019) met en garde contre le recours unique à la pleine conscience comme instrument dans son rapport au monde social. Elle soutient que la pleine conscience est un « mécanisme illusoire » (p.5), qui prive les individus de leur pouvoir d'agir. En d'autres mots, elle affirme que la pratique de la pleine conscience implique parfois de s'adapter à un contexte inacceptable, par exemple celui des inégalités liées à l'origine sociale et culturelle dans les classements scolaires (Brinbaum et Guégnard, 2012). Il n'est pas question de remettre en question l'apport potentiel des instruments de pratique de la pleine conscience, qui semblent avoir des conséquences positives sur l'anxiété ressentie par les adolescentes et adolescents. Néanmoins, il pourrait être pertinent de recontextualiser les instruments dans une perspective culturelle-historique, où ils sont présentés comme des instruments parmi d'autres, tout en en mettant en débat la conception de l'adaptation

individuelle aux difficultés sociales. De plus, en orientation professionnelle, la pratique de la pleine conscience a un statut particulier, alors qu'elle implique de se centrer sur le moment présent. Or, dans un contexte de choix de carrière, la personne doit se projeter dans un futur incertain, ce qui peut sembler incompatible avec la pratique de la pleine conscience, qui invite à se recentrer sur le moment présent, d'où l'importance de reconnaître son efficacité, tout en l'introduisant comme un instrument parmi d'autres.

De plus, la transmission des instruments visant la prévention de l'anxiété, notamment ceux mobilisés par la pratique de la pleine conscience, implique nécessairement le recours à la parole et/ou à l'écrit, mais cet élément n'est pas problématisé dans les études recensées. La parole et l'écrit sont caractéristiques des groupes de counseling de carrière, étant impliqués dans les interactions qui s'y déroulent, mais les études recensées ne relèvent pas la place centrale du langage au sein des groupes, le traitant de manière implicite. Le processus de transmission et d'acquisition au sein du groupe se réalise au moyen du langage, mais cela n'est pas problématisé dans les études recensées. En s'intéressant uniquement à la réduction – ou l'absence de réduction – des symptômes d'anxiété, ces études négligent de s'intéresser à l'activité et aux processus propres au groupe qui favorisent la maîtrise des émotions et, éventuellement, la réalisation d'un choix de carrière. Or, dans une perspective culturelle-historique, la parole est l'avant-poste de la réflexion, alors que la pensée s'incarne et se réalise dans la parole (Vygotski, 1934/2019). En s'intéressant à la parole et à l'écrit dans les interactions au sein d'un groupe de counseling visant la prévention de l'anxiété

dans une perspective vygotkienne, plusieurs processus peuvent être mis en lumière, incluant les relations entre l'activité au sein du groupe, les apprentissages qui s'y déroulent et le processus de choix de carrière que l'adolescente ou l'adolescent doit réaliser.

Conclusion

L'analyse critique réalisée permet de démontrer à la fois les forces et les limites liées à l'approche de la TCC, en ce qui concerne les programmes d'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété à l'adolescence. Les programmes recensés semblent efficaces dans la réduction des symptômes d'anxiété. Néanmoins, la psychologie culturelle-historique de Vygotski apporte un nouvel éclairage sur l'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière lors de l'adolescence. Ainsi, il est possible de constater que la conception des émotions privilégiée met de l'avant une posture adaptative, au détriment de l'apprentissage d'instruments pouvant soutenir le développement d'un pouvoir d'agir sur ses propres émotions et sur son environnement, ce qui soulève des questionnements sur l'impact que cela peut avoir sur le choix de carrière des jeunes. De plus, sans nier l'apport des études recensées, il est possible de constater qu'elles sont menées en laissant dans l'ombre les particularités de l'intervention, ce qui ne permet pas de déterminer les mécanismes en jeu dans le groupe, ou plus largement sur l'apport du collectif au processus d'apprentissage et de développement de la capacité à maîtriser ses émotions – notamment l'anxiété. Finalement, il est possible d'identifier certains des instruments de systématisation de l'expérience transmis au sein des groupes, mais sans que la façon dont

ils sont transmis et dont par la suite contribuent au développement de nouvelles conduites, ou la place de parole et de l'écrit, soient problématique.

De plus, les études recensées se penchent en grande majorité sur la prévention de l'anxiété lors de l'adolescence, et non sur la prévention de l'anxiété face au choix de carrière. Or, compte tenu de l'importance de ce moment de choix vocationnel dans la vie de l'individu, il nous semble nécessaire susciter un débat sur la construction sociale de l'anxiété et de la considérer dans le développement de programmes d'intervention se penchant spécifiquement sur cette problématique. Sur le plan de la recherche, les programmes expérimentés mériteraient d'être documentés et appréciés de manière systématique. En ce sens, nous menons actuellement des recherches sur l'élaboration de programmes de counseling de carrière groupal dans une perspective culturelle-historique pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière des personnes adolescentes, afin de contribuer au développement du pouvoir d'agir des adolescentes et adolescents, à la fois sur leur anxiété, et sur leur choix de carrière.

Références

- Agence de la santé publique du Canada (2014). *Mood and Anxiety Disorders in Canada*. Ottawa, ON: Gouvernement du Canada.
- Arthur, N., Collins, S., Marshall, C. et McMahon, M. (2013). Social Justice Competencies and Career Development Practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(2), 136-154.
- Atkins, T. et Hayes, B. (2019). Evaluating the impact of an autogenic training relaxation intervention on levels of anxiety amongst adolescents in school. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 33-51.
- Barrett, P. M., Lock, S. et Farrell, L. J. (2005). Developmental Differences in Universal Preventive Intervention for Child Anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16, 55-75. doi: 10.1177/1359104505056317
- Bennett, K. et Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7(1), 105-114. doi: 10.1007/s12671-015-0430-7
- Bienvenu, O. J. et Ginsburg, G. S. (2007). Prevention of anxiety disorders. *International Review of Psychiatry*, 19(6), 647-654. doi: 10.1080/09540260701797837
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2015). Passage à l'âge adulte et précarités dans un monde incertain. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 9-26). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Brinbaum, Y. et Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*, 118, 61-82.
- Broderick, P. C. et Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
- Brown, J. S. L., Blackshaw, E., Stahl, D., Fennelly, L., McKeague, L., Sclare, I. et Michelson, D. (2019). School-based early intervention for anxiety and depression in older adolescents: A feasibility randomised controlled trial of a self-referral stress management workshop programme ("DISCOVER"). *Journal of Adolescence*, 71, 150-161. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.11.009
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. (2^e éd.). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J. et Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, 57, 41-52. doi: 10.1016/j.jsp.2016.05.008
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Shaw, F., Fogarty, A., Batterham, P. J., Dobinson, K. et Karpin, I. (2018). Preventing mental health symptoms in adolescents using dialectical behaviour therapy skills group: A feasibility study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 70-85. doi:10.1080/02673843.2017.1292927
- Canisitus Kamanzi, P. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 9-45). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Chiesa, R., Massei, F. et Guglielmi, D. (2016). Career Decision-Making Self-Efficacy Change in Italian High School Students. *Journal of Counseling & Development*, 94, 210-224. doi: 10.1002/jcad.12077
- Clot, Y. (2017). Vygotski, la conscience comme liaison. Dans Y.

- Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, France: La Dispute.
- Cournoyer, L. (2017). *L'anxiété (dé)orientante*. Repéré à <http://www.orientationpourtout.com/recherches-pratiques/l-anxiete-deorientante/>
- Cournoyer, L., Lachance, L. et Samson, A. (2016). L'action décisionnelle de carrière: processus en deux dimensions, quatre tensions. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 119-145). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Cousineau, P. et Ngô, T.-L. (2013). Thérapie des schémas – ACT – Pleine conscience. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 195-213. doi: 10.7202/1023996ar
- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S. et Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping: quels liens? *Bulletin de psychologie*, 515(5), 471-479. doi: 10.3917/bupsy.515.0471
- Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dionne, P., Saussez, F. et Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3).
- Dionne, P., Simard, A. et Bourdon, S. (2019). S'Orienter : un programme pour transformer les représentations sexospécifiques d'élèves sur les métiers et professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(4).
- Dionne, P., Viviers, S., Picard, F. et Supeno, E. (2018). Orientation pour tous au secondaire public: mythe ou réalité au Québec. *Revue de l'éducation de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 5(3), 2-7.
- Donovan, C. L. et Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 509-531. doi: 10.1016/S0272-7358(99)00040-9
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L. et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178. doi: 10.7202/1034490ar
- Fleer, M., Gonzalez Rey, F. et Veresov, N. (2017). Perezhvanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. Dans M. Fleer, F. Gonzalez Rey et N. Veresov (dir.), *Perezhvanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (p. 1-15). Singapour: Springer.
- García-Escalera, J., Chorot, P., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A. et Valiente, R. M. (2019). An Open Trial Applying the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Adolescents (UP-A) Adapted as a School-Based Prevention Program. *Child & Youth Care Forum*, 48(1), 29-53.
- Germeijs, V., Verschueren, K. et Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410.
- Grégoire, S. et De Mondeharel, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive: État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondeharel, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. doi: 10.1037/cbs0000040
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 15-50). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Huppert, F. A. et Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. doi: 10.1080/17439761003794148
- Keogh, E., Bond, F. W. et Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 339-357. doi: 10.1016/j.brat.2005.03.002

- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., . . . Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeldt, A., Rowse, J., . . . Tengström, A. (2015). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for Adolescent Mental Health: Swedish and Australian Pilot Outcomes. *Journal of Child & Family Studies*, 24(4), 1016-1030. doi: 10.1007/s10826-014-9912-9
- Masdonati, J. et Goyer, L. (2012). Et l'orientation scolaire et professionnelle, dans tout ça? Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 281-291). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Mazurek Melnyk, B., Kelly, S. et Lusk, P. (2014). Outcomes and Feasibility of a Manualized Cognitive-Behavioral Skills Building Intervention: Group COPE for Depressed and Anxious Adolescents in School Settings. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 27(1), 3-13. doi: 10.1111/jcap.12058
- McGeehan, G. J., Richardson, C., Wilson, L., Allan, K. et Newbury-Birch, D. (2018). Qualitative exploration of a targeted school-based mindfulness course in England. *Child and Adolescent Mental Health*. doi: 10.1111/camh.12288
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. doi: 10.1080/12427609.2013.818488
- Mowatt Haugland, B. S., Haaland, Å. T., Baste, V., Bjaastad, J. F., Hofbart, A., Rapee, R. M., . . . Wergeland, G. J. (2019). Effectiveness of Brief and Standard School-Based Cognitive-Behavioral Interventions for Adolescents With Anxiety: A Randomized Non-Inferiority Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. doi: 10.1016/j.jaac.2019.12.003
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M. et Plante, N. (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Québec, QC: Institut de la statistique du Québec.
- Picard, F., Turcotte, M., Viviers, S. et Dionne, P. (2019). Career Development Practices from the Capabilities Perspective of Social Justice. Dans N. Arthur, R. Neault et M. McMahon (dir.), *Career Theories and Models at Work: Ideas for Practice*. Toronto, ON: CERIC.
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. Dans R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et de validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15-41). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Rapee, R. M., Kennedy, S. et Ingram, M. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 73(3), 488-497. doi: 10.1037/0022-006X.73.3.488
- Robinson, M. D., Watkins, E. R. et Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and Emotion. An introduction. Dans M. D. Robinson, E. R. Watkins et E. Harmon-Jones (dir.), *Handbook of cognition and emotion*. New York, NY: The Guildford Press.
- Roche, P. (2016). *La puissance d'agir au travail*. Toulouse, France: Éditions Érès.
- Roth, W.-M. et Walshaw, M. (2015). Rethinking Affect in Education From a Societal-Historical Perspective: The Case of Mathematics Anxiety. *Mind, Culture, and Activity*, 22(3), 217-232. doi:10.1080/10749039.2015.1016239
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, 522-532. doi: 10.1016/j.jbtep.2009.07.002
- Saussez, F. (2017). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche. *Travail et apprentissage*, 17, 70-88.
- Saussez, F. (2019). Lev Vygotski et la théorie du développement culturel. Dans P. Carré et P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 55-70). Paris, France : Dunod.
- Savard, R., Gingras, M. et Turcotte, M. (2002). Delivery of Career

- Development Information in the Context of Information Computer Technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 173-191. doi: 10.1023/A:1020659801270
- Sheffield, J. K., Spence, S. H., Rapee, R. M., Kowalenko, N., Wignall, A., Davis, A. et McLoone, J. (2006). Evaluation of Universal, Indicated, and Combined Cognitive-Behavioral Approaches to the Prevention of Depression Among Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 66-79.
- Smetanin, P., Stiff, D., Briante, C., Adair, C. E., Ahmad, S. et Khan, M. (2011). *The Life and Economic Impact of Major Mental Illnesses in Canada: 2011 to 2041*. Toronto, ON: Mental Health Commission of Canada.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind. Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. New York, NY: Academic Press Inc.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. doi: 10.3389/fed-uc.2019.00148
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S. et Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(3), 390-401. doi: 10.1080/15374410902851721
- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *Présence attentive (mindfulness): état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Tougas, A.-M. et Tourigny, M. (2012). L'étude des mécanismes de changement, une avenue de recherche prometteuse pour optimiser les programmes de traitement destinés aux jeunes en difficulté: Enjeux conceptuels et méthodologiques. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(2), 61-86.
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition*. Québec, QC: Institut de la statistique du Québec.
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes*. (3^e éd.). Montréal, QC: Gaetan Morin.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 30-49.
- Turgeon, L. et Parent, S. (2012). Une approche contemporaine de la thérapie cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 1: Troubles intériorisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotski, L. S. (1931/1994). Imagination and creativity of the adolescent. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1935/1994). The problem of the environment. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1931/1998). *Théorie des émotions*. Paris, France: L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris, France: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1932/2017). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 123-152). Paris, France: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). *Psychologie de l'éducation*. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 137-254). Moscou, Russie: Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. Paris, France: La Dispute.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M. et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47.
- Whiston, S. C., Wendi Lee, T., Rahardja, D. et Eder, K. (2011). School Counseling Outcome: A Meta-Analytic Examination of Interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37-55.