

La gestion émotionnelle d'élèves de 6H face à une situation d'évaluation et son impact sur leur performance.



Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Étudiante : Rabah Aline

Directeur de mémoire : Barras Hervé

Saint-Maurice, Février 2016

Résumé

L'objectif de ce travail est de déterminer les impacts engendrés par un enseignement traitant des émotions, du stress et de leur gestion face à une situation d'évaluation. En nous appuyant sur la théorie de l'appraisal et sur la vision cognitive de l'apprentissage, nous avons créé une séquence d'enseignement permettant aux élèves une meilleure compréhension de ces sujets et leur proposant des exercices pour développer des stratégies adaptatives. Dans une classe de 6H, nous avons confronté les élèves à des situations d'évaluations non préparées pour mesurer l'indice émotionnel, de stress, de bien-être et la performance de ces derniers avant et après notre séquence d'enseignement. Nos résultats démontrent qu'un apprentissage de ce type permet aux élèves d'avoir l'impression de mieux contrôler leurs émotions, favorise le ressenti d'émotions plus positives, diminue le stress, augmente le bien-être et la performance en situation d'évaluation. En conclusion, nous démontrons qu'un tel apprentissage permet d'aider les enfants à gérer des situations stressantes ou à forte teneur émotionnelle et augmente leurs performances. Cependant, il serait intéressant de prolonger l'application de cet enseignement sur une plus longue durée pour en analyser les effets sur ces variables ou d'autres.

Mots-clés

Gestion émotionnelle, performances, évaluations, séquence d'enseignement, apprentissage

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
2	PROBLÉMATIQUE	1
2.1	PRÉSENTATION DU PHÉNOMÈNE ÉTUDIÉ :	1
2.2	ENJEUX DE NOTRE RECHERCHE ET LEUR IMPORTANCE :	2
2.3	CONTEXTE HISTORIQUE ET GRANDS COURANTS DE RECHERCHE :	2
2.4	ÉTAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR LE SUJET :	3
2.5	ORIENTATION DISCIPLINAIRE CHOISIE :	4
3	ÉMOTIONS	4
3.1	DÉFINITIONS	4
3.2	DÉVELOPPEMENT DES ÉMOTIONS	5
3.3	VISION BIOLOGIQUE	6
3.3.1	CERVEAU ÉMOTIONNEL ET RATIONNEL	6
3.4	VISION PHYSIOLOGIQUE	7
3.5	VISION PSYCHOLOGIQUE	8
3.5.1	MODÈLE D'EKMAN	8
3.5.1	MODÈLE PSYCHOÉVOLUTIF DE PLUTCHIK	9
3.6	VISION COGNITIVE DE L'ÉMOTION	10
3.6.1	SENTIMENT SUBJECTIF	10
3.6.2	MODÈLE DES 5 COMPOSANTES SELON SCHERER ET GRANDJEAN	12
3.7	EN RÉSUMÉ	13
4	STRESS	13
4.1	DÉFINITIONS	13
4.1.1	VISION BIOLOGIQUE	14
4.1.2	RÉACTIONS AU STRESS	15
4.1.3	STRESS POUR LES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE	15
4.2	EN RÉSUMÉ	16
5	STRATÉGIES ADAPTATIVES	16
5.1	STRATÉGIES DE COPING	17
5.1.1	RELAXATION	18
5.1.2	OPTIMISME ET ESTIME DE SOI	19

5.2	EN RÉSUMÉ	20
6	<u>APPRENTISSAGE</u>	21
6.1	DÉFINITIONS	21
6.1.1	VISION COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE.....	21
6.2	MÉMOIRE.....	21
6.3	PERFORMANCE	24
6.4	ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	25
6.4.1	TYPES D'ÉVALUATION	25
6.5	EN RÉSUMÉ	26
7	<u>QUESTION DE RECHERCHES ET HYPOTHÈSES.....</u>	26
8	<u>MÉTHODE.....</u>	26
8.1	POPULATION	26
8.2	VARIABLES.....	26
8.3	MATÉRIEL.....	27
8.4	PROCÉDURE.....	27
8.4.1	QUESTIONNAIRE INITIAL	28
8.4.2	PRÉ-TEST	28
8.4.3	SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	28
8.4.4	POST-TEST	29
8.4.5	QUESTIONNAIRE FINAL	29
9	<u>ANALYSE DES DONNÉES</u>	29
9.1	ÉMOTIONS	29
9.2	STRESS.....	31
9.3	BIEN-ÊTRE.....	33
9.4	PERFORMANCES	35
9.5	STRATÉGIES.....	38
10	<u>INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</u>	38
10.1	ÉMOTIONS.....	38
10.2	STRESS	39
10.3	BIEN-ÊTRE	40
10.4	PERFORMANCES.....	41

10.5	STRATÉGIES	42
11	CONCLUSIONS DE LA RECHERCHE.....	43
11.1	ANALYSE CRITIQUE DE LA DÉMARCHE ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION OU D'ADAPTATION DU DISPOSITIF ÉLABORÉ.....	44
11.2	PROLONGEMENTS DE RECHERCHE	45
12	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	46
13	FIGURES, IMAGES ET TABLEAUX PRÉSENTS DANS LE TRAVAIL	50
14	ANNEXES.....	51

1 Introduction

Dans ce mémoire de fin d'études, nous avons choisi de travailler sur la gestion émotionnelle des élèves de 6H en situation d'évaluation. Plus particulièrement, nous allons analyser si une préparation psychologique peut influencer l'état émotionnel de l'élève, la gestion des émotions éprouvées et du stress puis les performances de ce dernier lors d'une situation d'examen.

Différentes motivations nous animent pour conduire ce projet à terme. Premièrement, nous avons déjà été confrontée à plusieurs situations d'évaluation lors de notre scolarité. Pour notre part, bien que certaines se soient très bien déroulées, d'autres ont été riches sur le plan émotif et parfois difficiles à gérer. Ainsi, nous avons pu éprouver de l'angoisse, du stress ou du découragement. Nous voudrions donc observer si une bonne préparation psychologique pourrait pallier au ressenti de ces émotions négatives, améliorer leur gestion et, de ce fait, améliorer les performances de l'élève. Deuxièmement, nous pensons que ce sujet touche tous les étudiants qu'ils soient de degré primaire, secondaire ou tertiaire. Mais nous avons choisi de concentrer notre travail sur une classe de sixième HarmoS car, pour la première fois dans leur scolarité, ces élèves seront confrontés à une évaluation cantonale à la fin de l'année. Troisièmement, en tant que future enseignante, nous voudrions créer des outils pratiques pouvant aider les enfants qui vivent mal les situations d'examen.

Les buts que nous poursuivons sont d'une part, analyser si une préparation psychologique, le développement de différentes stratégies et une sensibilisation à ses propres émotions ou à son état de stress pourraient influencer sur les performances en situation d'examen. D'autres parts, nous voudrions aider les élèves à comprendre et contrôler leurs émotions pour que celles-ci ne soient pas un frein et un obstacle lors d'une évaluation ou de toute autre situation stressante en général.

Dans le champ professionnel, nous espérons que ce projet nous apportera une meilleure connaissance sur les processus émotionnels des enfants ainsi que des outils à réinvestir dans nos futures classes. Nous souhaitons également qu'il puisse être utilisé par d'autres enseignants dont les élèves sont ou seront confrontés à des difficultés de gestion émotionnelle et de stress.

2 Problématique

2.1 Présentation du phénomène étudié :

Dans notre mémoire terrain, nous allons majoritairement travailler sur les émotions des enfants. Ce sujet n'a que peu été traité avant le siècle passé, mais depuis lors et grâce à l'émergence des sciences affectives, de nombreuses avancées scientifiques ont été faites pour mieux le comprendre et l'étudier. En particulier à partir des années 2000, depuis lesquelles l'importance des émotions est reconnue par la psychologie scientifique moderne.

Nous nous focaliserons donc sur les émotions et la gestion émotionnelle en situation d'examen avant et après notre intervention dans la classe. Les situations d'évaluations permettent d'observer la mobilisation des connaissances, des compétences et les performances des élèves dans une tâche particulière. Elles font partie intégrante du parcours scolaire d'un élève et ce dernier y est obligatoirement confronté. Cependant, elles peuvent éveiller différentes émotions chez le sujet évalué. Tandis que certains élèves peuvent être à l'aise et très bien gérer ce qu'ils ressentent, d'autres peuvent être paralysés de peur, bloqués par une impression de non-maîtrise ou encore se sous-estimer et être découragés face à la difficulté de la tâche. Ces ressentis dépendent de divers facteurs, dont le type d'évaluation. Il en existe plusieurs, mais nous avons choisi

mettre en situation nos sujets à travers une évaluation sommative. En effet, c'est l'évaluation qui a le plus d'enjeux pour les élèves, car elle est notée et qui, conséquemment, permet d'induire une réponse émotionnelle plus forte. Dans notre projet, nous avons prévu des épreuves orales et écrites. Ces deux passations n'évoquent et ne réveillent pas forcément les mêmes émotions chez un élève. Il se peut qu'un enfant soit plus stressé par l'écrit alors qu'un autre appréhendera de se présenter devant ses camarades et sera donc moins à l'aise avec l'évaluation orale. Notre recherche aura donc pour but d'observer si à l'aide de différentes stratégies, les élèves arrivent à dépasser leurs sentiments négatifs et diminuer le stress ressenti.

2.2 Enjeux de notre recherche et leur importance :

Dès lors, nous pouvons nous demander si une préparation psychologique et une sensibilisation à ses propres émotions peuvent préparer l'enfant à faire face à une situation d'évaluation de manière positive et à augmenter ses performances. Ainsi, les enjeux principaux de notre question de recherche peuvent être définis comme étant l'influence d'une préparation psychologique sur la gestion émotionnelle et les émotions ressenties, sur l'auto-évaluation de son niveau de stress et de son sentiment de bien-être puis sur la performance.

Ces enjeux touchent autant l'enfant lui-même que l'enseignant évaluant ce dernier. Nous analyserons si les outils apportés, lors des cours proposés aux élèves, peuvent leur permettre de se sentir plus sereins face à un examen oral ou écrit, d'éviter les blocages ou le syndrome du « trou noir », de réduire le stress éprouvé et d'augmenter leurs performances. Si c'est le cas, nous disposerons d'outils efficaces pour intervenir dans les classes rencontrant des problèmes d'origine émotionnelle face aux évaluations.

2.3 Contexte historique et grands courants de recherche :

Il est important de préciser qu'il existe autant de définitions de l'émotion que de théories les concernant. Cependant, selon Nugier (2009), quatre grandes perspectives coexistent.

La première est la vision de Darwin (1872). Il pose déjà les premières hypothèses qui influenceront grandement les recherches et études sur les émotions. À partir des années 60, des chercheurs tels que Ekman, Izard, Fridlund ou Tompkins ont essayé de démontrer le caractère universel de certaines émotions. Les émotions primaires ou de base ont ainsi été définies. Les chercheurs travaillant dans cette perspective se centrent sur les codes, l'utilité et les fonctions des expressions émotionnelles (Nugier, 2009).

La deuxième est l'éclairage jamesien. À travers ses différents ouvrages, James William partage le fait qu'une émotion est obligatoirement accompagnée de changements corporels ou physiologiques et que sans la perception de ces derniers, il est impossible de la ressentir. Il appuie également le fait que ces changements et les émotions les accompagnant, sont des réponses adaptatives à notre environnement. Cependant, dans les années vingt, cette théorie fut critiquée par Cannon. Ce dernier releva notamment que des changements neurovégétatifs pouvaient être similaires pour des états émotionnels ou non émotionnels. Il remet donc en question le fait que ces changements soient à la racine de nos émotions (Nugier, 2009).

La troisième est la vision cognitive et peut être considérée comme la théorie la plus influente. L'origine de cette perspective date des années soixante avec les travaux de Arnold et Lazarus sur l'évaluation cognitive. Cette théorie peut être intégrée aux précédentes et a été conçue pour résoudre le conflit James-Cannon. Pour ces théoriciens, les émotions ressenties seraient déterminées par la signification que chaque individu attribue à la situation à laquelle il fait face. Par la suite et principalement dès les années huitante, de nombreuses recherches ont été menées pour préciser et spécifier les liens qui unissent l'évaluation cognitive et les émotions ressenties. Ensuite, Eliot Smith a

démontré que nos évaluations cognitives peuvent être influencées par nos croyances et nos cultures (Nugier, 2009).

La dernière approche est la perspective socioconstructiviste. Celle-ci s'oppose directement aux visions Darwinienne et Jamesienne en prétendant que la plupart des comportements, attitudes ou états de l'humain sont des produits sociaux et culturels. Les émotions seraient donc des connaissances acquises à travers la socialisation des individus et régies par des normes socioculturelles de référence. Ceci induirait une réponse émotionnelle automatique et directement liée à la culture de l'individu (Nugier, 2009).

Toujours selon Nugier (2009), les théoriciens d'aujourd'hui définissent l'émotion comme un phénomène adaptatif comprenant plusieurs composantes et pouvant être caractérisé par des réactions expressives, physiologiques, comportementales, des tendances à l'action et des évaluations cognitives.

2.4 État des lieux des connaissances sur le sujet :

Comme nous l'avons cité dans le contexte, de nombreuses recherches ont été faites sur les émotions. Cependant, nous centrerons ce point sur les études faisant participer des enfants dont la tranche d'âge correspond à celle que nous voulons étudier et dont le sujet se rapproche du nôtre.

Tout d'abord présentons l'étude de deux étudiantes pour une maîtrise à l'université de Genève. Ces dernières ont travaillé autour du stress à l'école primaire face à une évaluation sommative. Elles ont évalué la perception des enseignants face au stress de leurs élèves. Pour cela, elles ont interrogé 9 professeurs de deuxième, quatrième et sixième HarmoS correspondant aux degrés dans lesquels les élèves sont évalués avec un examen cantonal genevois en fin d'année. Ces entretiens ont démontré que tous les enseignants considèrent qu'un enfant peut être stressé face à une évaluation. Ils pensent que le stress peut être augmenté quand l'élève ne sait pas sur quoi va porter l'évaluation. Aussi, ils relèvent le fait qu'une évaluation sommative donc notée est plus stressante qu'une évaluation qui ne l'est pas. Pour ces professeurs, le stress serait graduel et augmenterait en fonction du degré scolaire. En outre, selon les enseignants interrogés, les attentes des parents pourraient augmenter le stress des enfants lors d'évaluations sommatives. Les raisons citées sont que les élèves doivent faire signer leur note et qu'ils ne veulent pas décevoir leurs parents (Perrier & Zuccone, 2010).

Ensuite, différentes études sur les stratégies émotionnelles ont été réalisées. Tout d'abord, citons par exemple Brown, O'Keeffe, Sanders et Baker (1986) et leur étude portant sur les stratégies de coping explicitées par les enfants de 8 à 18 ans. Ces derniers ont interrogé 487 préadolescents et adolescents dont l'âge correspondait au critère de l'étude. Ces enfants devaient remplir un questionnaire cognitif dans lequel ils rapportaient leurs différents comportements et ressentis dans diverses situations telles que chez le dentiste, après un cauchemar ou à la suite d'un échec scolaire. Après quoi, les chercheurs ont recensé quatre stratégies de coping utilisées par les adolescents questionnés. La première est la pensée positive soit se persuader de sa réussite, de sa force et la croyance en ses capacités. La deuxième est la diversion attentionnelle qui est le fait de porter son attention et de diriger ses pensées sur autre chose. La troisième est la relaxation et la quatrième est définie comme l'arrêt de pensée. Les résultats indiquent que le nombre de stratégies évoquées utilisées par les enfants augmente avec leur âge (Lehalle & Mellier, 2013).

Finalement, l'étude réalisée par Pons, Harris et Doudin (2002) nous apporte un éclairage sur la posture de l'enseignant face aux émotions de ses élèves. Ces chercheurs ont étudié le fait d'enseigner à l'école différentes composantes de la compréhension des émotions et l'impact de leur intervention en classe par rapport aux différences

individuelles. Les enfants participants avaient en moyenne neuf ans et ont été évalués au moyen du TEC (Test of Emotion Comprehension) à deux reprises, en pré-test et en post-test trois mois plus tard. Lors de la phase d'intervention, l'enseignant a mis à disposition 30 minutes par jours pour l'enseignement du programme SMILE (School Matters in Lifeskills Education). Ce programme a pour but d'aider les élèves à développer une compréhension de la nature, de l'origine, des effets et des aptitudes de contrôle des émotions. Les chercheurs ont pu remarquer que le niveau général de compréhension des émotions s'est accru de manière significative chez les élèves ayant suivi le programme SMILE, mais n'a pas changé dans le groupe contrôle. De ce fait, cette recherche démontre qu'un enseignant peut aider ses élèves à accroître la compréhension de leurs émotions en intervenant et travaillant sur ces dernières (Lafortune, Doudin, Pons & Dawson, 2004).

Nous pouvons donc observer que différentes études sur les émotions et la gestion émotionnelle des enfants ont été menées. Cependant, aucune d'entre elles n'analyse le lien entre la gestion émotionnelle de l'enfant face à une situation d'évaluation et l'impact de cette dernière sur la performance.

2.5 Orientation disciplinaire choisie :

La psychologie cognitive est l'approche choisie pour orienter notre travail et sur laquelle nous allons baser notre recherche. Tout d'abord, il est important de définir la notion de psychologie en un sens plus large. Cette dernière vient du latin *psychologia*. Ce terme a été créé au XVI^e siècle par Mélancthon (1497-1560). Dans *psychologia*, nous retrouvons des notions de grec telles que *psykhê* qui correspond à l'« âme » et *logia* qui se retrouve à la fin des mots désignant une science (Bloch & Wartburg, 2002, p. 519). Depuis 1754, le dictionnaire *Le Robert* définit la psychologie comme étant l'étude scientifique des phénomènes de l'esprit, de la pensée et des caractéristiques des êtres vivants ayant une connaissance de leur propre existence, comme l'homme (Rey, 2014, p.2063).

La psychologie cognitive, quant à elle, est une part de la psychologie. Plus précisément, c'est l'étude scientifique de la pensée humaine et de l'activité cognitive. Le terme de cognition veut dire l'ensemble des processus mentaux liés à la connaissance et il peut être comparable à l'intelligence ou la pensée. Nous avons choisi cette approche disciplinaire car, comme nous allons le faire dans ce travail, les psychologues cognitivistes tentent de découvrir par quels processus cognitifs une personne résout une tâche à laquelle elle est confrontée (Lemaire, 1999).

De plus, les psychologues cognitivistes travaillent dans une approche scientifique et, plus particulièrement, à travers l'expérimentation. C'est également de la manière dont nous allons procéder pour ce mémoire terrain. Cette procédure leur permet d'expliquer les performances d'un individu dans une tâche. Pour cela, ils analysent la mise en place de différentes suites de processus cognitifs en manipulant la structure de l'environnement du sujet et des tâches qu'il doit accomplir. Les conséquences de ces manipulations seront définies en fonction des performances de l'individu (Lemaire, 1999).

3 Émotions

3.1 Définitions

Le terme émotion vient du verbe émouvoir. Jusqu'au XVII^e siècle, émouvoir signifiait « mettre en mouvement ». Cela vient du latin populaire *exmovére* ou du latin classique *émovére*, *movére* signifiant le « mouvement » et *ex* « dehors ». (Bloch & Wartburg, 2002, p. 219). Ainsi, les dictionnaires du XVII^e et du XVIII^e siècle comparent les émotions à des « mouvements de l'âme ». Cela pourrait être interprété comme quelque chose qui vient de soi et qui s'exprime à l'extérieur. Dans le dictionnaire *Le Robert*, l'émotion est définie de différentes manières. Premièrement, comme un mouvement, une agitation d'un corps

pouvant se pervertir en trouble. Deuxièmement, comme un état de conscience complexe qui arrive brusquement et sur une courte durée. Cet état de conscience peut être accompagné de troubles physiologiques. Ce terme est lié à celui de la sensation considérée d'un point de vue affectif (Rey, 2014, p.851).

Platon (428-348 av. J.-C.) est sans le doute le premier penseur dont les écrits conservés offrent une étude des processus émotionnels. Sa perspective des émotions est plutôt négative car, selon lui, ces dernières empêchent l'individu de raisonner de manière correcte et approfondie. Cette vision peut être comparée à une conception naïve de l'émotion, qui est cependant toujours présente dans notre société, suivant laquelle nos émotions ne devraient pas être exprimées, mais contrôlées et refoulées (Luminet, 2008).

Par la suite, divers penseurs, chercheurs ou scientifiques se sont essayés à définir les émotions. Ainsi, il existe plus d'une centaine de définitions de terme, ce qui montre bien toute la complexité de ce dernier. Cependant, des chercheurs comme Kleinginna et Kleinginna se sont amusés à analyser et répertorier 92 définitions, en montrant qu'elles ont peu de points communs et que la plupart d'entre elles sont trop vagues. Après cette analyse assez poussée, ces chercheurs ont créé leur propre définition de l'émotion et comme celle-ci est plus complète que la majorité des définitions que nous avons trouvées, nous allons nous baser sur cette dernière. Selon eux, les émotions sont le résultat de l'interaction entre des facteurs subjectifs et objectifs. Ces facteurs prennent source dans les systèmes neuronaux ou endocriniens. Ils induisent des expériences de plaisir ou de contrariété, produisent des processus cognitifs, demandent des ajustements physiologiques et finalement déclenchent des comportements expressifs ayant pour but l'adaptation de l'individu. Nous pouvons noter, à travers cette définition, la présence de trois composantes dominantes : la composante comportementale, physiologique et cognitive/subjective (Kleinginna & Kleinginna, 1981).

3.2 Développement des émotions

Selon Lehalle et Mellier (2013), l'étude du développement émotionnel porte sur trois aspects qui se complètent : l'expression, la compréhension et la régulation des émotions.

Les émotions du bébé provoquent généralement des réactions chez les adultes et les pairs. Ces réponses de l'entourage peuvent modifier l'évaluation que se fait l'enfant de la situation et changer la nature de l'émotion qu'il éprouve. Nous pouvons donc dire que l'entourage de l'enfant contribue à sa régulation émotionnelle (Lehalle & Mellier, 2013).

Il est considéré qu'un enfant de moins de 4-5 ans ne saurait pas déguiser son expression et que cette dernière reflèterait son état émotionnel (Lehalle & Mellier, 2013). Ce n'est qu'à partir de six ou sept ans que l'enfant commence à percevoir la distinction entre la réalité d'une émotion et son apparence même s'il est capable de simuler ou de dissimuler une émotion bien plus tôt. Nous pouvons remarquer cela lorsqu'un enfant reçoit un cadeau qui ne lui plaît pas et pourtant sourit pour cacher son désenchantement (Lafortune, Doudin, Pons & Dawson, 2004).

Grâce au développement du lexique émotionnel, entre 2 et 6 ans, l'enfant est capable de décrire ses propres expériences émotionnelles, mais aussi d'explicitier celles des autres et de comprendre que ces expériences peuvent être différentes. Des recherches anglophones menées par Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler et Ridgeway en 1986 démontrent que la désignation des émotions positives se fait avant celle des émotions négatives. Dès 4-5 ans, les enfants savent reconnaître et nommer les expressions de joie, de colère, de tristesse ou des expressions neutres. Cependant, ce n'est qu'à 6-8 ans qu'ils pourront nommer des émotions plus complexes comme le dégoût ou la honte (Brun, 2001).

En définitive, il est difficile de définir un développement émotionnel strict et applicable à tous les individus en fonction de leur âge car, l'évolution psychologique se construit en fonction des expériences de chacun. Cependant, cette dernière respecte généralement les aspects suivants : la différenciation de nos émotions et celles des autres, la construction d'un lexique représentatif et adapté, la prise en compte des émotions d'autrui, le contrôle de ses propres expressions et l'utilisation de stratégies de régulation comme le coping (Lehalle & Mellier, 2013). Les stratégies de régulations seront expliquées au chapitre 5 de ce travail.

3.3 Vision biologique

Les émotions prennent forme au plus profond de notre cerveau, dans le système limbique. Concrètement, les 5 sens reçoivent des informations de notre environnement et stimulent le système limbique. Tout d'abord, l'information arrive au niveau du thalamus. Le rôle de ce dernier est de trier l'information. Le thalamus va ensuite la diriger vers une zone spécialisée du cortex qui va la traiter. Une zone pour chaque sens est présente dans le cortex. Parallèlement, le thalamus envoie l'information vers une amygdale. Il y en a une par hémisphère. Les amygdales l'analysent, la confrontent aux expériences déjà vécues et détectent les événements nouveaux. D'ailleurs, l'amygdale se situe au niveau de l'hippocampe, une structure cérébrale qui joue un rôle central dans la mémoire. Puis, les données sont dirigées vers l'hypothalamus. Ce dernier est le centre de contrôle du système nerveux autonome. Ce système commande certaines glandes (digestion, sudation...) et les muscles qui servent, par ailleurs, aux réflexes vitaux, à la respiration ou qui permettent au cœur de battre. À travers le système nerveux autonome, l'hypothalamus va répercuter sur l'organisme les effets de l'émotion éprouvée. Ainsi, des réactions physiologiques telles qu'une augmentation ou diminution du rythme cardiaque, de la fréquence respiratoire, de la transpiration ou un changement de teint sont visibles (C'est pas sorcier, 2013). Les différentes structures cérébrales intervenant dans ce processus sont annotées et situées dans l'image suivante.

Les régions du cerveau

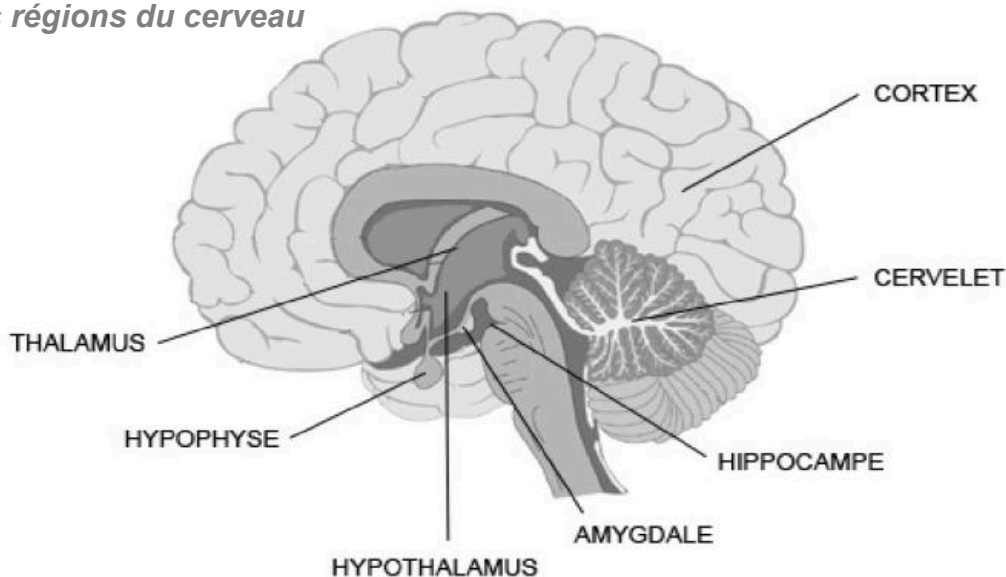


Image 1 : dans cette image, les différentes structures cérébrales du système limbique sont présentées (Zablocki, 2009, p. 32).

3.3.1 Cerveau émotionnel et rationnel

Le cerveau émotionnel est composé du système limbique. Il peut être comparé au royaume de l'inconscient et des émotions. Comme vu précédemment, ce dernier comprend différentes structures. Citons d'abord l'hippocampe qui assure l'apprentissage

par la mémorisation à long terme et qui est engagé dans le stockage et la mobilisation de souvenirs. Puis, l'hypothalamus qui examine la production d'hormones via l'hypophyse. Finalement, l'amygdale qui peut être comparée à la mémoire émotionnelle et étant la pièce maîtresse des réactions de peur. Un souvenir peut déclencher une émotion et cela, grâce aux connexions entre l'hippocampe et l'amygdale. Imaginons une personne ayant vécu les attentats de Paris à la salle du Bataclan: c'est grâce à l'hippocampe qu'elle se souviendra du lieu, des circonstances et de la pénibilité de la situation. C'est grâce à l'amygdale que le souvenir de cette soirée, ou le retour dans une salle de concert produira des symptômes comme une transpiration excessive, des sueurs froides, une augmentation du rythme cardiaque et un sentiment d'angoisse (Zablocki, 2009).

Le cerveau rationnel, pour sa part, est le cerveau logique. Il permet l'élaboration de stratégies et de réactions plus complexes. Son siège se situe au niveau du cortex cérébral. Si le cerveau rationnel est dépassé et que le cerveau émotionnel prend le contrôle, l'individu aura des comportements pulsionnels. Cependant, si le cerveau rationnel domine, l'individu risque de se couper des émotions (Zablocki, 2009).

Notons que, généralement, nous percevons le monde à travers ces deux cerveaux. Pour notre santé et notre équilibre, ces derniers doivent fonctionner ensemble. Néanmoins, Patricia Goldman-Rakic, neurobiologiste, a démontré qu'en situation de stress, le cerveau émotionnel pouvait « court-circuiter » le cerveau rationnel. Lorsque cela se produit, les réactions instinctives de l'individu prennent le dessus et ce dernier n'est plus capable d'agir de manière adaptée et réfléchie (Zablocki, 2009). De plus, il est prouvé que chez l'être humain, les voies du cortex vers l'amygdale sont bien moins nombreuses que celles présentes de l'amygdale vers le cortex. Ce déséquilibre structurel permet de donner une explication à l'influence des émotions sur la pensée et la raison (Lotstra, 2002).

Cependant, nous tenons à préciser que cette théorie est une image permettant d'expliquer les réactions d'un individu face à un événement. En réalité, nous avons un seul cerveau étant émotionnel ET rationnel. En effet, l'être humain n'est pas l'un ou l'autre, mais bien les deux. Son type de réaction dépend de l'évaluation cognitive qu'il fait de la situation (point 3.6).

3.4 Vision physiologique

Différents systèmes physiologiques sont impliqués dans la composante périphérique des émotions. Notre corps réagit à l'émotion que nous ressentons et certains effets sont perceptibles. Ces derniers peuvent se remarquer, entre autres, dans le système cardiovasculaire qui gère le rythme cardiaque et la pression sanguine. Ainsi, le débit cardiaque peut s'accélérer pour mieux oxygéner les muscles et les tissus, des palpitations peuvent être ressenties ou les vaisseaux sanguins peuvent se dilater, ce qui entraîne un afflux du sang vers la tête ressenti comme une bouffée de chaleur (Sander, 2008-2009) (Zablocki, 2009).

Les effets d'une émotion sont également perceptibles dans le système respiratoire qui régit le rythme ou le volume respiratoire (Sander, 2008-2009). De ce fait, la fréquence de ce dernier peut augmenter, les bronches se dilater ou l'individu peut ressentir une oppression au niveau de sa cage thoracique, avoir l'impression de manquer d'air ou d'avoir le souffle coupé (Zablocki, 2009).

Ensuite, nous les retrouvons dans le système excréteur s'occupant de la majorité des glandes telles que les glandes salivaires ou sudoripares (Sander, 2008-2009). Ces effets peuvent être : avoir la bouche sèche, une transpiration abondante ou des sueurs froides (Zablocki, 2009).

Puis, le système musculaire réagit également en fonction de nos émotions. Le tonus musculaire, les expressions faciales ou posturales peuvent changer (Sander, 2008-2009).

Les muscles peuvent être tendus, crispés, des crampes et des tremblements peuvent apparaître ou encore une boule à la gorge peut gêner la déglutition (Zablocki, 2009).

Une influence est aussi démontrée sur le système immunitaire. Il peut activer ou inhiber les défenses de notre corps par exemple. Notons que tous ces systèmes sont en étroites et complexes interactions et s'influencent mutuellement (Sander, 2008-2009).

Enfin, d'autres effets peuvent être visibles comme la chair de poule, une dilatation des pupilles, des crampes d'estomac, des nausées ou des vomissements, un temps de coagulation diminué, un arrêt de la digestion, etc. De manière générale, nous remarquons que tout notre corps est mobilisé pour se préparer à agir (Zablocki, 2009).

Dans une recherche traitant des réponses spécifiques aux émotions dans laquelle des chercheurs tels que Levenson, Ekman, Friesen ou Lange ont étudié les réactions périphériques liées aux émotions de base (cette théorie sera traitée au point 3.5.1), il a été démontré que notre corps réagissait de manières différentes en fonction de l'émotion ressentie. Ainsi, lorsque nous ressentons de la joie, nos vaisseaux sanguins se dilatent, le rythme cardiaque peut être accéléré et nous augmentons volontairement l'excitation de notre musculature. Sous l'emprise de la colère, nous crispions nos muscles (les poings se ferment, la mâchoire se serre, les sourcils se froncent), augmentons notre fréquence respiratoire, un afflux de sang est amené vers la tête, ce qui peut nous faire paraître « rouge de colère ». En ressentant de la tristesse, nous paralysons volontairement notre appareil moteur et crispions notre système vasomoteur entraînant une anémie cérébrale et périphérique, nous semblons donc pâles et notre peau est plus froide. Nous faisons de même lorsque nous éprouvons de la peur, cependant, ces réactions se produisent plus rapidement et sont plus intenses qu'en cas de tristesse (Sander, 2008-2009).

La régulation de ces systèmes se fait grâce au système nerveux périphérique qui s'occupe des différentes fonctions automatiques de l'organisme. Il comprend le système nerveux parasympathique permettant aux organes de « ralentir » et sympathique rapportant à la mise en état d'alerte de l'organisme, ce qui lui permet de se préparer à l'action qu'elle soit physique ou intellectuelle. Le système endocrinien joue également un rôle, car il s'occupe de la sécrétion d'hormones, ces dernières peuvent nous permettre de nous calmer ou au contraire, grâce à l'adrénaline, nous préparer à l'action (Sander, 2008-2009).

3.5 Vision psychologique

Il existe différents modèles qui tentent de définir une vision psychologique des émotions. Cependant, deux psychologues sont particulièrement reconnus dans ce milieu. Il s'agit de Paul Ekman et de Robert Plutchik. Nous allons donc présenter leur modèle.

3.5.1 Modèle d'Ekman

Paul Ekman, professeur de psychologie au département de psychiatrie de l'université de Californie, est l'un des premiers chercheurs à s'être intéressé aux mécanismes par lesquels se traduisent les émotions. En se basant sur les recherches de Darwin sur l'expression faciale, il est le pionnier de la théorie des émotions primaires (Sander, 2008-2009).

Au travers de cette théorie, il définit six émotions de base : la colère, la peur, la joie, la tristesse, le dégoût, et la surprise. D'après Ekman, ces émotions primaires sont innées, exprimées depuis la naissance et automatiques. Elles permettent aux hommes et aux animaux de se protéger face à une situation d'urgence (C'est pas sorcier, 2013). De plus, les émotions de base ont différents points communs. Tout d'abord, elles se déclenchent rapidement et spontanément, ont une courte durée et évoluent automatiquement.

Il soutient également que les émotions plus complexes comme la honte, la jalousie ou l'admiration proviennent d'un mélange des émotions de base (Sander, 2008-2009).

Même si ces émotions primaires sont reconnues dans le monde entier, elles sont étroitement liées à notre culture. Par exemple, les Japonais ont tendance à cacher leur tristesse tandis qu'elle est ouvertement exprimée dans les pays autour de la mer méditerranée (C'est pas sorcier, 2013).

Dans ses recherches, Paul Ekman a démontré que l'information sur nos pensées et nos émotions est véhiculée par 5 canaux : nos expressions faciales (causées par la contracture de nos muscles), notre langage corporel, notre voix (intonation, volume, etc.), notre style verbal et le contenu de notre discours (C'est pas sorcier, 2013).

3.5.1 Modèle psychoévolutif de Plutchik

Plutchik, professeur et psychologue américain, attribue différentes composantes indicatrices aux émotions dont les comportements expressifs, le sentiment subjectif et les réactions physiologiques. Il décrit huit émotions de base, contrairement à Ekman qui en propose six, et suppose que ces dernières doivent être considérées dans une perspective évolutionniste, car elles permettent la survie d'un être humain ou animal. Il propose aussi d'arranger ces émotions de base (Figure 1) en cercle. Chacune se retrouve donc en face de son « opposée » et à côté de celles dont les effets sur les comportements et les réactions physiologiques sont similaires. Une émotion peut être ressentie en différentes intensités par exemple la peur, la terreur, l'effroi (Ave, 2009b).

Les émotions de base selon Plutchik

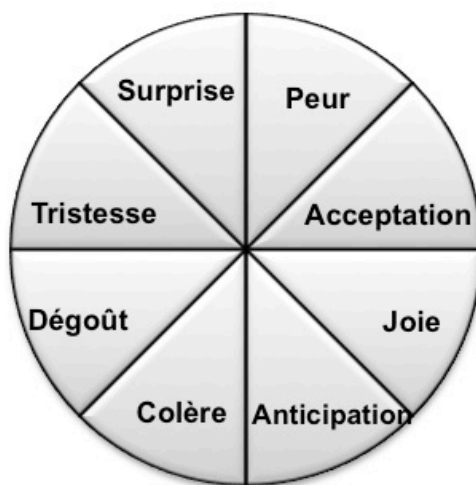


Figure 1 : les huit émotions de base sont représentées en cercle. Elles sont disposées en fonction de leurs effets sur les comportements et les réactions physiologiques des êtres vivants.

D'après cet auteur, ces dernières seraient associées à un type d'événement, une façon de penser (cognition), des ressentis (sentiments), des réactions physiologiques (comportements) et des effets. Par exemple lorsqu'il est confronté à un événement menaçant, un individu penserait qu'il est en danger. Il ressentirait de la peur ou de la terreur et s'enfuirait. Ce qui aurait un effet de protection (Ave, 2009b).

Plutchik accorde un rôle important aux cognitions. Selon lui, ces dernières permettraient à l'individu d'évaluer un événement et ainsi de déclencher des réactions adaptatives. Il suppose notamment que chez l'être humain les cognitions dépendraient des

apprentissages ainsi que des expériences vécues et engloberaient la perception et la mémoire (Ave, 2009b).

Cependant, Ave (2009b) soutient qu'il n'y a pas d'autres preuves de l'existence de ces émotions de base que leur référent langagier.

3.6 Vision cognitive de l'émotion

Le processus émotif s'amorce par une évaluation inconsciente d'un événement déclencheur qui provoque ou non une réponse émotionnelle (Lehalle & Mellier, 2013). La quasi-totalité des théories de l'émotion supposent que les caractéristiques spécifiques de l'émotion ressentie dépendent de cette évaluation que fait l'individu de l'événement ou du stimulus. Selon Ave (2009b), les émotions sont des réponses presque automatiques, mais ne suivent pas pour autant le simple modèle Stimulus-Réponse (S-R). Contrairement au modèle S-R, les émotions distinguent le stimulus de la réponse. Une personne peut donc sélectionner, à partir de différentes réponses, celle qui est adaptée à un événement particulier. D'ailleurs, d'après Grandjean et Scherer (2009), un stimulus est jugé pertinent quand les effets de ce dernier affectent, facilitent ou entravent les buts, les besoins, la survie et le bien-être d'un individu. L'élément majeur des théories de l'appraisal est donc que ce sont les conséquences attendues et jugées probables des événements évalués qui vont déclencher les émotions éprouvées. Par contre, un stimulus n'est pas supposé amener une émotion particulière. L'origine de cette dernière dépend des évaluations cognitives du sujet. Ce qui revient à dire que chaque personne évaluerait un événement d'une manière qui lui est propre (Ave, 2009a). De plus, il y aurait un nombre infini d'émotions, car chaque modulation dans l'évaluation cognitive d'un événement construirait une émotion différente (Dan Glauser, 2009). Cela contredit cependant la théorie de certains auteurs tels que Plutchik et Ekman.

D'après le modèle des cinq composantes selon Grandjean et Scherer (2009), l'évaluation cognitive que fait un individu se découpe en quatre grandes lignes:

1. la pertinence de l'événement et ses effets sur la personne concernée ou son groupe de référence sociale ;
2. les implications ou les conséquences de la situation sur son bien-être et ses buts à court ou long terme ;
3. son potentiel de maîtrise, d'ajustement et d'adaptation aux conséquences pour déterminer les types de réponses adaptées et leurs différents effets ;
4. la signification de l'événement en fonction des valeurs et normes de l'individu et de la société.

Cependant, les différences interindividuelles et d'autres influences telles que la culture, la personnalité, les pressions ainsi que les humeurs peuvent déteindre sur le processus d'évaluation cognitive (Grandjean & Scherer, 2009).

Lorsqu'un individu juge son potentiel de maîtrise bon, les émotions y découlant sont plutôt positives tandis que lorsqu'il ne se sent pas capable de maîtriser l'événement, ces dernières sont plutôt négatives (Ave, 2009b).

3.6.1 Sentiment subjectif

Pour comprendre les différents modèles exposés dans la suite de ce travail, nous trouvons important de définir la notion de « sentiment subjectif ». Souvent, les termes « émotions » et « sentiments » sont utilisés pour définir la même notion, celle d'un ressenti personnel. Dan Glauser (2009, p.226), considère « le sentiment subjectif comme l'émotion telle qu'elle est vécue par l'individu ». Ce dernier reflète donc la perspective consciente du processus émotionnel.

De plus, si nous nous appuyons sur la théorie des composantes selon Scherer, le sentiment subjectif est une composante du processus émotionnel régulée par le système moniteur.

Le système moniteur peut être comparé à un organisateur. Il permet à l'individu d'avoir conscience de ce qu'il ressent, de ce qui se passe dans son corps et dans son environnement. Pour cela, le système moniteur doit intégrer, organiser et rendre cohérentes toutes les informations provenant des autres composantes (3.6.2 Modèle des 5 composantes selon Scherer et Grandjean) afin de permettre à l'individu de réagir de manière adéquate à l'émotion. Dan Glauser (2009) propose de représenter le système moniteur à l'aide d'un diagramme de Venn.

Le système moniteur

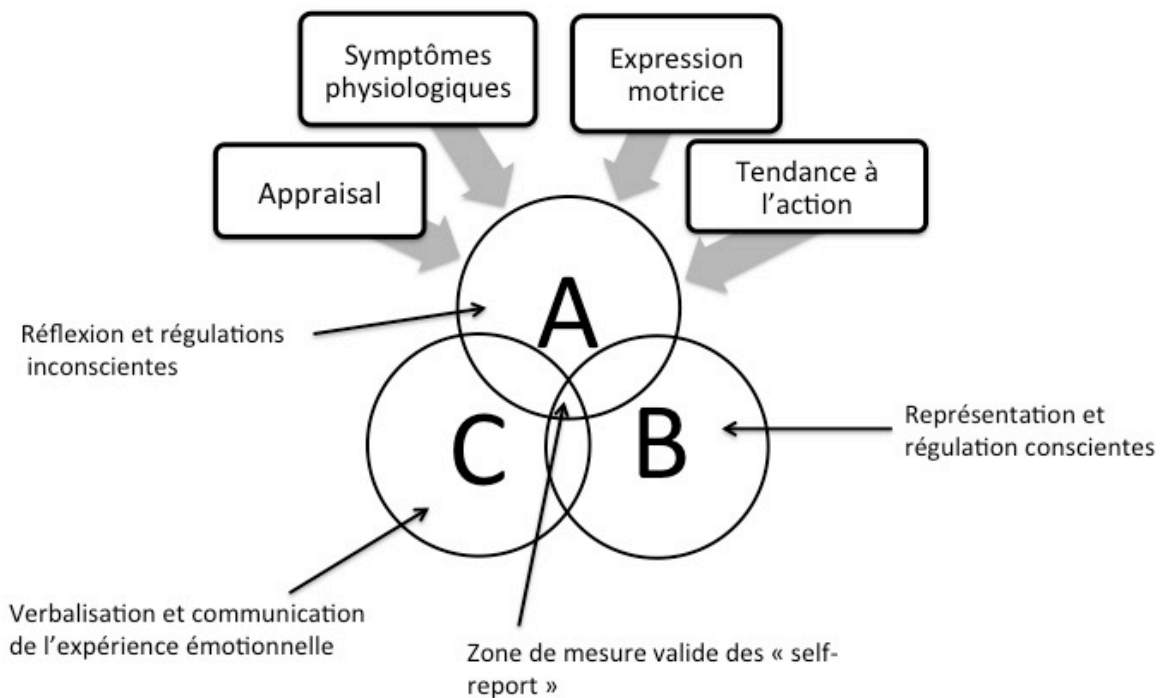


Figure 2: le système moniteur est composé de trois parties : une représentation inconsciente, une autre consciente et, finalement, un aspect verbalisable.

Le cercle A équivaut à l'ensemble des informations des différentes composantes reçues par le système nerveux central. Le cercle B est la partie consciente du sentiment subjectif. Cela permet à l'individu d'apporter les régulations émotionnelles nécessaires. La verbalisation d'un individu de son expérience consciente de l'émotion est le cercle C. Cependant, ce qu'une personne rapporte verbalement ne constitue qu'une infime partie de ce qui est réellement ressenti par cette dernière (Dan Glauser, 2009).

La limite du sentiment subjectif est sa verbalisation. Lorsque nous exprimons notre sentiment subjectif, nous utilisons souvent un vocabulaire imposé par notre langue pour définir une émotion en particulier. Nous pensons que nous éprouvons consciemment cette émotion. Cependant, les labels langagiers ne permettent pas de définir avec exactitude les ressentis d'un individu. Ce dernier peut ne pas trouver un mot ou une expression dans sa langue pour verbaliser ses sentiments. Ce qui démontre que l'humain est limité par son vocabulaire (Dan Glauser, 2009).

3.6.2 Modèle des 5 composantes selon Scherer et Grandjean

Grandjean et Scherer (2009) considèrent l'émotion comme un système favorisant l'adaptation de l'individu à son environnement et permettant une réponse adaptée et différenciée en fonction de nombreux paramètres internes à l'organisme et/ou environnementaux. Ils proposent un modèle découpé en cinq composantes ayant toutes une fonction distincte. Le but de ce dernier est d'éclairer les processus impliqués lors d'une expérience émotionnelle (Grandjean & Scherer, 2009).

Les cinq composantes

Fonctions	Composantes	Sous-systèmes organiques
Évaluations d'événements et de stimulus	Composante cognitive	Traitement de l'information (SNC)
Système de régulation	Composante périphérique efférente	Support (SNC ; SNE ; SNA)
Préparation et direction de l'action	Composante motivationnelle	Exécutif (SNC)
Communication des réactions et des intentions comportementales	Composante expressive motrice	Action (SNS)
Contrôle et interactions états internes-environnement	Composante du sentiment subjectif	Moniteur (SNC)

Tableau 1 : ce tableau présente les différentes composantes de l'émotion, leur fonction et les sous-systèmes qui y sont reliés.

Remarques : SNC: système nerveux central; SNE: système neuroendocrinien; SNA: système nerveux autonome; SNS: système nerveux somatique. Les sous-systèmes organiques sont théoriquement des unités ou des réseaux fonctionnels.

La composante cognitive sert à percevoir les événements se présentant dans l'environnement d'un individu et à les analyser. Cela ne se fait pas forcément de manière consciente. La deuxième composante rapporte à l'activation physiologique ressentie par l'individu. Cette dernière se remarque à travers des changements de rythme cardiaque, de température et la capacité de la peau à conduire l'électricité. La troisième composante peut se traduire par la motivation. La réaction corporelle l'accompagnant est une préparation à l'action. Ensuite, la composante expressive comprend les changements d'expressions faciale ou vocale qui influent la communication de l'individu. Des modifications dans ces quatre composantes moduleront le sentiment subjectif de l'individu. Ce dernier a trait à l'activation du système moniteur (Grandjean & Scherer, 2009).

Dan Glauser (2009) soutient que ce modèle doit être considéré comme un système dynamique, car des modifications dans l'une des composantes ont des conséquences sur le fonctionnement des autres. Par exemple, des modifications dans la composante cognitive, soit un changement d'évaluation d'un événement, moduleront les autres composantes.

3.7 En résumé

Retenons, de ce chapitre, la définition de Kleinginna et Kleinginna qui décrit l'émotion comme étant le résultat de l'interaction entre des facteurs subjectifs et objectifs. Ces résultats produisent des processus cognitifs, demandent des ajustements physiologiques et déclenchent des comportements expressifs. En d'autres mots, c'est l'évaluation cognitive (l'appraisal) d'un événement qui déclenche ou non une réponse émotionnelle. De plus, il a été démontré que les émotions prennent forme dans le système limbique de notre cerveau. Le traitement des données environnementales dans diverses structures cérébrales permet à l'individu d'adopter un certain comportement en fonction de la situation. Ainsi, les effets de l'émotion sont répercutés sur l'organisme et des réactions physiologiques dépendantes de l'émotion ressentie sont visibles. Les modèles d'Ekman et Plutchik présentent différentes émotions de base. Ces émotions sont reconnaissables dans toutes les cultures. Associées l'une à l'autre, elles peuvent donner lieu à des émotions plus complexes. Cependant, nous n'avons pas forcément les référents langagiers pour les exprimer.

4 Stress

Rien que par la pensée, l'homme est capable de stimuler le centre des émotions et de créer un sentiment de peur par anticipation. C'est ce que nous appelons du stress.

4.1 Définitions

Il existe différentes définitions du stress. Selon l'édition 2014 du *Robert*, le stress est un terme anglais définissant « un effort intense, une tension ». Cette définition date de 1950. Face à un agent physique ou psychologique, l'organisme peut avoir une réaction. Cette dernière est appelée stress et correspond à l'ensemble des réactions non spécifiques (physiologiques, métaboliques, comportementales) mises en place par notre être face à cet agent. Agression et pression sont des synonymes de ce terme (Rey, 2014, p. 2439).

La première définition du stress est apparue en physique, à travers la loi de Hooke (1678). Cette loi définit la base de la résistance des matériaux. Cette dernière nous explique qu'en temps normal, un matériau est capable de résister sous l'effet de contraintes modérées. Mais que, si la contrainte est excessive ou si le matériau est fatigué, ce dernier peut se déformer, se fendre ou se briser (Zablocki, 2009). C'est dans ces cas-là que la notion de stress est utilisée. Cette définition physique peut être extrapolée pour correspondre à l'Homme. Ainsi, à l'instar de matériaux se déformant sous la contrainte d'une pression, des symptômes physiologiques et psychologiques peuvent apparaître chez l'humain sous l'effet d'une tension.

Pour faire suite à cette analogie, plusieurs scientifiques ont défini la notion de stress chez l'Homme. Selon Darwin, c'est un mécanisme de la peur ayant pour fonction de mobiliser les énergies de l'organisme afin de réagir face au danger et assumer la survie (Darwin, 1872). Rejoignant cette définition, Graziani et Swendsen le définissent comme une mobilisation de différents systèmes physiologiques de défense permettant au corps de se protéger face à une agression (Graziani & Swendsen, 2004).

Pour Selye, physicien et endocrinologue, une réaction biologique de stress est déclenchée lorsque des changements apparaissent dans l'environnement de l'individu. Ces changements déclenchent des réactions biologiques instinctives qui permettraient de faire face à un danger ou n'importe quel événement demandant un effort d'adaptation (Roux-Fouillet, 2010). Il a appelé cette réponse de l'organisme le « Syndrome Général d'Adaptation ». Le SGA a pour objectif de permettre à notre corps de mobiliser le maximum d'énergie pour faire face au stresseur, soit des situations ou des événements perçus comme exerçant une demande ou étant agressants (Musso, 2014). Il existe différentes sortes de stresseurs. Ils peuvent être d'origine exogène (externe à l'agent) ou

endogène (interne à l'agent). Le décès d'un proche est considéré comme exogène tandis que le manque de sommeil est un facteur endogène. Pour revenir au SGA, Selye lui attribue trois phases consécutives : la phase d'alarme, de réaction et celle d'épuisement. Il assure que cette réaction physiologique de l'organisme date de la préhistoire et a permis la survie de notre espèce. Par exemple, face à un prédateur, l'homme peut choisir de se défendre, d'attaquer ou de fuir. La réaction de stress permet à l'organisme de se préparer à agir. Lors de la phase d'alarme, notre cerveau va déclencher la production d'hormones pour préparer notre corps à l'attaque ou à la fuite. Lors de la phase de réaction, toute l'énergie de notre corps est mobilisée pour tenter de faire face au stress. Par exemple, le sang est envoyé dans les muscles de jambes pour permettre à l'homme de s'enfuir. Cependant, ces capacités adaptatives ont des limites. Lorsque l'individu n'a plus la force psychologique ou biologique pour résister, la phase d'épuisement apparaît et des problèmes de santé peuvent survenir (Zablocki, 2009).

Cependant, depuis les années 70, la conception linéaire du stress (SGA) de Selye est remplacée par un modèle attribuant un rôle aux facteurs subjectifs dans la réponse de notre organisme. D'ailleurs, le neurobiologiste Robert Dantzer, soutient que la réaction d'un sujet est en lien avec l'émotion qu'il ressent face au stress. Il ajoute que plus l'émotion est forte, plus la réaction au stress sera intense. Soutenant Dantzer, Lazarus précise que l'intensité de stress ressentie par l'individu dépend de son évaluation cognitive de la situation, des ressources à sa disposition et de l'efficacité de la stratégie d'ajustement ou d'adaptation employée. Ces stratégies sont appelées coping et seront définies au point 5.1 de ce document. D'après ce psychologue, ce sont des événements menaçant le bien-être de la personne et le sentiment d'impuissance l'accompagnant qui apporteraient du stress (Zablocki, 2009). Prenons l'exemple d'une femme bloquée dans un ascenseur. Si cette femme réagit calmement, évalue la situation de manière positive en se disant que quelqu'un va venir la débloquer rapidement, elle saura garder le contrôle. Il est vrai qu'il est possible qu'elle ait un peu peur et soit légèrement stressée, mais sa réaction ne sera pas intense et incontrôlée. Cependant, si cette femme se met à penser qu'elle ne sortira jamais, que l'ascenseur va chuter ou qu'elle n'aura plus d'air pour respirer, sa réaction peut être toute autre. Elle sera terrifiée, envahie par le stress et ne pourra plus maîtriser ses réactions. Cet exemple nous montre bien que l'évaluation cognitive de la situation joue un rôle important sur le degré de stress ressenti. Précisons que lorsque les ressources physiques et physiologiques ne permettent plus d'affronter le stress, il est défini comme pathologique.

Ainsi, concluons qu'il existe trois façons de concevoir le stress :

- comme un stimulus environnemental, donc un agent externe. Par exemple, des embouteillages sur la route, un incendie, une panne de voiture, des chutes de neige...
- comme une réponse subjective soit une tension interne causée par l'évaluation cognitive d'une situation par un individu.
- comme une réponse biologique de l'organisme soit une réponse de notre corps (Dumont & Plancherel, 2001).

4.1.1 Vision biologique

Le stress est un processus biologique naturel permettant de nous adapter aux situations et aux stimulations du quotidien. Le processus d'adaptation au stress peut être comparé à celui du froid ou de la faim. Pour garder un bon équilibre lors de basses ou trop hautes températures, notre corps se régule. Il fait de même pour le stress si nous ressentons une émotion positive ou négative (Zablocki, 2009).

Lorsqu'un événement stressant est vécu, le corps émet une réponse biologique. Ainsi, des hormones du stress, tels l'adrénaline et le cortisol sont sécrétées. Dans le langage scientifique, le système de réponse au stress est nommé l'axe hypothalamo-pituitaire-surrénalien (HPS). Lorsqu'un individu est confronté à un agent stressant, une petite

région de son cerveau (l'hypothalamus) envoie des messagers chimiques à la glande pituitaire qui en envoie aux glandes surrénales. Puis les glandes surrénales sécrètent du cortisol. Ce dernier possède une action anti-inflammatoire et permet de réapprovisionner le stock du sucre libéré lors du stress d'urgence (Plancherel, 2001). Le cerveau de nos ancêtres avait déjà intégré ce réflexe, utilisant le système nerveux et endocrinien pour réaliser l'adaptation nécessaire face à une situation stressante (Roux-Fouillet, 2010).

4.1.2 Réactions au stress

Selon Seyle, la notion de stress recouvre deux catégories de réaction : les réactions normales, adaptatives et celles qui sont inadéquates ou inadaptées lorsque l'individu est dépassé (Roux-Fouillet, 2010).

D'une part, l'individu peut ressentir le stress comme agréable, stimulant et motivant. Il peut aider à la réflexion et à l'expression d'idée. Lorsque le stress est ressenti de cette manière, il permet d'éprouver un sentiment positif d'accomplissement, de réussite et favorise la confiance personnelle. Il augmente l'efficacité de l'individu en améliorant sa fonction physique et mentale. Cela peut être comparé à la marche. Incontestablement, lorsque nous mettons un pied devant l'autre pour marcher, nous sommes alternativement en déséquilibre. En analogie, il a été défini que le stress apparaît lorsqu'un changement intervient dans ce qui compose notre équilibre ou notre stabilité quotidienne. À dose régulée, ce stress est positif. D'ailleurs, sans ce petit déséquilibre lorsque l'on bascule d'un pied à l'autre ou que l'on s'adapte à un événement, nous ne pourrions pas avancer. Ce stress est essentiel pour s'améliorer et performer (Roux-Fouillet, 2010).

D'autre part, le stress peut être ressenti comme de la détresse. Cette réaction est possible lorsque le corps produit trop d'hormones de stress. Des situations perçues comme menaçantes, difficiles ou désagréables, l'impression de ne pas disposer des ressources nécessaires pour y faire face, de nombreuses demandes externes simultanées ou durant une période prolongée mènent à la détresse. Ce stress hautement négatif induit une détérioration des performances, pousse à l'épuisement et peut amener une dégradation des processus mentaux au niveau de la mémoire, du jugement et du raisonnement. Cela qualifie l'état d'une personne en souffrance devant la situation. Cette souffrance renvoie à une douleur physique et/ou mentale et/ou émotionnelle. Elle se déclare par une hyperexcitation cérébrale (Roux-Fouillet, 2010).

La détérioration des performances peut également être perçue chez les personnes ne ressentant aucun stress. En effet, en ne ressentant aucun stress, l'individu n'est pas « booster » pour donner le meilleur de lui-même.

4.1.3 Stress pour les enfants d'âge scolaire

Le stress est indéniablement présent chez les enfants d'âge scolaire. Effectivement, pour ces derniers, un petit tracé du quotidien peut vite devenir très angoissant. Ainsi, passer un examen, se sentir différent, trop gros, trop petit, porter des lunettes ou un appareil dentaire, avoir des difficultés en sport, se faire de nouveaux amis ou encore se disputer avec ses copains peut amener les enfants à être stressés. D'après un sondage en ligne du mensuel de l'école valaisanne ayant interrogé 75 parents, 31% d'entre eux estiment que l'école stresse trop souvent leurs enfants (Revaz, 2014, p.10).

En effet, certains élèves donnent plus d'importance à leurs résultats scolaires qu'aux apprentissages réalisés. De ce fait, ils subissent un stress de performance directement lié à la peur d'échouer. Ces enfants craignent les examens ou n'importe quelle situation dans laquelle ils se sentent évalués. Des études ont démontré que le stress dégrade fréquemment les capacités de mémoire auditive et qu'il peut mettre en péril la réussite scolaire. Effectivement, face à un test stressant, la quantité d'énergie utilisée par l'élève pour éliminer ou diminuer le stress n'est plus disponible pour répondre correctement à

l'examen. L'élève dilapide inutilement son énergie en doutes et en préoccupations, ce qui peut le conduire à l'échec. Submergé par le stress, il n'arrive plus à se concentrer, lit mal les consignes ou peut avoir un trou de mémoire. Le stress de performance intellectuelle se manifeste généralement par des problèmes de résolution, de mémorisation à court terme, d'attention et de concentration (Duclos, 2011). Selon Maria Tyszkowa, l'école peut être une source de stress, mais ce dernier peut également provenir de situations interpersonnelles difficiles dans un contexte scolaire ou familial (Plancherel, 2001).

Il existe différentes listes regroupant les signes permettant d'indiquer si un enfant subit une perturbation à cause du stress. Même si ces listes varient de l'une à l'autre, toutes présentent les signes suivants : troubles du sommeil, de la conduite, de la concentration, comportement dépendant, comportement régressant ou irritabilité. À cette liste peuvent s'ajouter des troubles physiques sans cause apparente comme des maux de ventre ou des migraines (Plancherel, 2001).

4.2 En résumé

Récapitulons ensemble les points importants de ce chapitre. En premier lieu, précisons que tout être vivant peut être confronté au stress. La définition que nous retenons de ce terme est celle de Selye. Pour ce dernier, une réaction biologique de stress est déclenchée lorsque des changements apparaissent dans l'environnement de l'individu et qu'il les perçoit comme des menaces, dangers ou perturbations. En fait, lors de n'importe quel événement qui demande un effort d'adaptation. De plus, le neurobiologiste Robert Dantzer, déclare que la réaction d'un sujet est proportionnellement en lien avec l'émotion qu'il ressent face au stress (soit à l'événement perturbant). Ainsi, plus l'émotion est forte, plus la réaction au stress sera intense. Lazarus, quant à lui, précise que l'intensité de stress ressenti par l'individu dépend de son évaluation cognitive de la situation, des ressources à sa disposition et de l'efficacité de la stratégie d'ajustement ou d'adaptation employée. L'évaluation cognitive, dans ce cas, peut être comparée à l'appraisal concernant les émotions.

5 Stratégies adaptatives

En fonction de la manière dont un individu conçoit mentalement une situation émotionnelle, il peut modifier l'intensité et le type de l'émotion qu'il ressent. Cette régulation permet une amplification ou une inhibition des réponses émotionnelles. Pour illustrer cela, prenons une situation qui peut être vécue comme une expérience terrifiante et à laquelle chacun d'entre nous a été confronté : un examen oral. Face à cette situation, la plupart des étudiants peuvent utiliser des stratégies de régulation pour atténuer leur état de peur. Ces stratégies de régulation peuvent prendre des formes variées, comme penser à autre chose, se convaincre de sa réussite, ou faire des exercices de relaxation. Dans cette situation, ces stratégies auront le bénéfice d'éviter les effets d'interférence de la peur sur la performance de l'étudiant lors de l'examen. Cependant, ces stratégies de régulation ne permettront pas de maîtriser un niveau de peur extrêmement intense (Luminet, 2008). D'ailleurs, notons que l'efficacité des stratégies adaptatives dépend de l'intensité du stress, des ressources à disposition de l'individu et de ses capacités (Duclos, 2011).

Précisons que le but n'est pas de supprimer le stress, mais plutôt de le gérer. Il est possible d'apprendre à reconnaître ses symptômes et adapter des stratégies efficaces pour augmenter nos ressources personnelles. L'idéal serait que le stress devienne un moteur au lieu d'un frein (Zablocki, 2009). D'après Duclos, ces stratégies adaptatives ont pour but de faire diminuer l'angoisse et de ramener l'individu à un état de bien-être (Duclos, 2011).

D'ailleurs, Duclos (2011) indique que « Aider un enfant à acquérir de bonnes stratégies adaptatives, c'est l'aider à résoudre des problèmes, à contrôler sa vie par son pouvoir d'agir et, en somme, à stimuler son développement. » (p. 28).

5.1 Stratégies de coping

Tout d'abord, définissons ensemble le terme de coping. Freud le décrit comme un mécanisme de défense permettant de réduire la tension éprouvée par un individu. Lazarus et Folkman, quant à eux, le considèrent comme un processus dynamique et cognitif variable permettant au sujet de donner un sens à la situation en fonction des ressources dont il dispose. Ils proposent deux dimensions se basant sur l'estimation des risques encourus par le sujet. La première est une focalisation sur le problème. L'individu mènerait tout d'abord une réflexion avant d'intervenir. Il cherche donc à résoudre le problème étant à l'origine du stress. Cependant, lorsque le stresser dépasse les capacités de l'individu, il va adopter une autre stratégie. Cette dernière est focalisée sur les émotions, précisément sur le contrôle et l'expression de la détresse émotionnelle causée (Lazarus, Folkman, 1984). Cette deuxième stratégie a pour fonction d'entretenir un état de bien-être et de relaxation. Précisons que le but n'est pas de faire disparaître le stresser comme il en est question dans la première stratégie, mais d'en diminuer l'impact sur sa personne. Effectivement, même si la personne est détendue, le stresser est toujours présent. Cette deuxième stratégie, comme toutes les autres dont le but est de réduire les tensions, est aussi nommée stratégie d'évitement. Les stratégies d'évitement telles que le déni, la distraction mentale ou la relaxation permettent d'établir une distance psychologique entre la personne et l'élément stressant (Duclos, 2011).

Sinon, d'après Pearlin et Schooler, le coping correspondrait à l'ensemble des actes que mettrait en place une personne pour éviter d'être lésée par une tension à laquelle elle serait confrontée. Contrairement à Lazarus et Folkman, Pearlin et Schooler avancent une théorie ayant trois dimensions. La première réfère aux tentatives auxquelles un individu a recours pour changer la situation, en éliminant la source de tension par exemple. La deuxième renvoie aux efforts mis en place pour changer la signification de la situation ou l'évaluation de cette dernière. La troisième et dernière dimension fait référence aux méthodes utilisées pour contrôler ses émotions ou son stress (Pearlin, Schooler, 1978).

Cependant, ces auteurs s'accordent pour définir le coping comme un facteur stabilisateur qui permet au sujet de conserver une adaptation psychosociale lorsqu'il est confronté au stress.

Résumons : devant un élément perturbateur, un changement, l'individu essaie de faire face à ce qui lui arrive. Les termes de « coping » ou de stratégie adaptative sont alors utilisés pour désigner la manière dont l'individu s'ajuste aux situations difficiles (Dumont & Plancherel, 2001).

Une étude de Brown, O'Keffe, Sanders et Baker (1986), sur les stratégies de coping évoquées par les enfants de 8 à 18 ans en situation de stress, a permis d'isoler les quatre méthodes majoritairement utilisées par les enfants de cette tranche d'âge. Ces quatre stratégies sont : la pensée positive, la diversion attentionnelle, la relaxation et l'arrêt de pensée (Lehalle & Mellier, 2013). Ces dernières correspondent à la deuxième composante du modèle de Lazarus et Folkman, soit une résolution centrée sur les émotions. Elles coïncident également avec les deux dernières dimensions du modèle de Pearlin et Schooler soit aux efforts mis en place pour changer la signification ou l'évaluation de la situation et aux méthodes utilisées pour contrôler les émotions et le stress. Nous allons développer ces types de stratégies dans la suite de notre travail.

5.1.1 Relaxation

La relaxation est une stratégie centrée sur les émotions, elle permet de contrôler ces dernières et a un impact direct sur le stress ressenti. Son but est d'entretenir ou d'amener un état de bien-être (Servant, 2009).

La relaxation réunit l'ensemble des techniques permettant d'obtenir une réponse de détente. Herbert Benson en 1974 décrit cette dernière comme un état marqué par une diminution du niveau d'alerte, du rythme cardiaque et respiratoire. Cela amène une impression de détente et de bien-être. La relaxation est associée à de nombreuses pratiques présentant des points communs tels que la respiration ou la méditation retrouvés dans diverses disciplines comme le yoga, le zen, la sophrologie et beaucoup d'autres. Sur le plan pratique, les techniques sont distinguées en fonction de leur point de départ. Il peut être corporel comme lors de la relaxation musculaire ou du contrôle respiratoire. Mais il peut également être mental avec la méditation ou la visualisation. Cependant, toutes ces méthodes mènent à une réponse de relaxation à la fois corporelle et psychologique (Servant, 2009).

5.1.1.1 Relaxation musculaire

La relaxation musculaire englobe l'ensemble des techniques basées sur la détente corporelle. La relaxation différentielle de Jacobson (1980) et le training autogène de Schultz sont les plus connus. Ces techniques utilisent deux modes d'induction distincts : la contraction-décontraction pour Jacobson et l'auto-induction pour Schultz (Servant, 2009).

Contraction-décontraction de Jacobson : Le principe est de contracter et de détendre successivement différents muscles pour relâcher les tensions présentes dans notre corps. Ces exercices sont souvent associés à d'autres techniques comme la respiration, la suggestion, la visualisation. Le point positif de cette technique est la rapidité de ses effets (Servant, 2009).

Training autogène de Schultz : C'est la première méthode vraiment structurée de relaxation inspirée de l'hypnose. Elle a été créée par le psychiatre allemand Johannes Heinrich Schultz autour des années 1930. Cette technique est aussi appelée « méthode de relaxation par autodécontraction concentrative » et ressemble à de l'autohypnose. Les exercices ont pour but de provoquer un état de relaxation et se construisent mentalement par autosuggestion d'une sensation particulière comme la lourdeur ou la chaleur. Cela peut être lié aux techniques d'imagerie mentale et de visualisation (Servant, 2009).

Finalement, notons que la détente musculaire peut également être obtenue par induction passive grâce à des massages ou des mouvements spécifiques du corps comme dans le yoga, le tai-chi-chuan ou d'autres arts martiaux (Servant, 2009).

5.1.1.2 Sophrologie

Étymologiquement, le terme sophrologie trouve sa source dans le grec avec *sos* (harmonie), *phrên* (esprit) et *logos* (étude). Ainsi nous pouvons le définir comme l'étude de la conscience en harmonie. La sophrologie a été inventée par le neuropsychiatre Alfonso Caycedo vers 1960 et assemble différentes techniques de respiration, de perception, de concentration, d'imagerie mentale, de renforcement du schéma corporel ou des organes sensoriels et de méditation. Selon Caycedo, l'objectif de la sophrologie est le développement du potentiel positif de chacun (Servant, 2009). Le sophrologue Louis Musso ajoute différentes visées à la sophrologie. Tout d'abord, elle permet d'aborder plus positivement la vie en donnant des outils aux individus pour contrôler leur stress et leurs émotions, pour augmenter leur capacité de concentration ou de mémorisation. Elle permet également de mobiliser le mental et tout le corps en vue d'une certaine activité et de maintenir un niveau de vigilance suffisant à la réussite de ces dernières. Les pensées

parasites et négatives sont éliminées au profit de pensées positives. De plus, la sophrologie permet de prendre conscience de ses capacités, de ses qualités, de ses ressources personnelles et favorise la confiance en soi (Musso, 2014).

5.1.1.3 Respiration

Il existe différents types de respirations. Quand nous sommes stressés, cette dernière devient courte et s'accélère. Nous respirons alors avec le haut de notre corps, il est question de respiration thoracique. Alors que quand nous dormons et sommes détendus, elle ralentit, nous inspirons et expirons plus longuement et lentement. Dans ces moments-là, nous respirons avec le bas de notre ventre. C'est la respiration qu'ont également les nouveau-nés. Cette dernière est appelée respiration ventrale ou abdominale et est la base de la détente corporelle et psychique. Notons qu'elle est fondamentale en sophrologie (Musso, 2014). La respiration abdominale présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet de réactiver la partie la plus lente du système nerveux ce qui amène à la détente. Ensuite, la respiration abdominale débloque le diaphragme qui est souvent durci par le stress. Effectivement, le diaphragme est directement relié sur le système nerveux parasympathique. Finalement, elle augmenterait la concentration et permettrait d'estomper les douleurs abdominales causées par le stress (Roux-Fouillet, 2010). De plus, la respiration ventrale permet d'augmenter la capacité pulmonaire et d'amener plus d'oxygène dans le cerveau. Rappelons que le cerveau consomme 25% de la quantité d'oxygène inspirée par nos poumons. C'est pourquoi un apport en oxygène régulier permet son bon fonctionnement (Musso, 2014).

5.1.2 Optimisme et estime de soi

L'optimisme peut être employé comme stratégie de coping lorsque l'individu décide de changer la signification ou l'évaluation de la situation. En ce sens, l'optimisme se focalisera davantage sur le problème. Pour mieux comprendre ce point, notons que lorsqu'un individu est optimiste, il a tendance à être confiant dans l'issue positive d'un événement, tandis que le pessimiste, s'attendra plutôt au pire et pensera de manière négative (Martin-Krumm, 2012). Martin Seligman, le pionnier de la psychologie positive, démontre que l'optimisme, qui est un élément essentiel de la confiance en soi, est le résultat d'un apprentissage (Frascarolo-Moutinot, 2010). Ce qui prouve que nous pouvons apprendre à être optimiste.

L'optimisme en tant que variable cognitive est perçu comme étant une confiance générale à avoir des résultats positifs. Cette confiance se base sur une estimation rationnelle que l'individu fait de ses chances de réussite et de son efficacité personnelle. Face à des difficultés ou des situations stressantes, la disposition à l'optimisme influence la manière dont l'individu régule ses actions. Ainsi, faire preuve d'optimisme permettrait de réduire le stress et l'anxiété susceptibles d'être amenés par le fait de s'attendre à des événements négatifs (Martin-Krumm, 2012).

L'estime de soi se crée tout au long de notre vie, en fonction de nos expériences, de notre entourage, de notre environnement. L'estime de soi est formée de l'ensemble des jugements que l'individu porte sur lui-même. Il peut baser cette évaluation sur la comparaison à un idéal, aux autres ou encore sur une appréciation de lui-même. Si l'idéal auquel l'individu se réfère est éloigné de sa réalité quotidienne, l'estime qu'il porte à son égard risque d'être médiocre. Il se jugera de manière négative et cela peut le décourager. L'estime de soi est dite forte si ces jugements sont positifs et faible s'ils sont négatifs. La confiance en soi va de pair avec l'estime. La confiance en soi est le fait de pouvoir se fier à soi-même (Frascarolo-Moutinot, 2010).

L'estime de soi qu'elle soit haute ou basse n'est pas exclusivement un trait de personnalité. C'est également un outil permettant, ou pas, l'adaptation à son environnement. Tout comme l'optimisme, elle peut donc être travaillée. Une bonne estime

de soi favorise l'engagement dans l'action, permet une auto-évaluation plus fiable et plus précise et une meilleure stabilité émotionnelle. Il existe une corrélation importante entre l'estime de soi d'un élève et ses résultats scolaires. D'ailleurs, une bonne estime de soi permettrait à l'enfant ayant des difficultés de choisir et de mettre en place des stratégies de régulation adaptées. En contrepartie, une faible estime de soi est souvent jointe à des stratégies opposées: repli sur soi, déni, dévalorisation, évitement du problème... (Christophe, 2013).

Différents travaux soulignent le lien entre l'optimiste et l'estime de soi. Il a été démontré que les sujets optimistes ont de meilleures capacités, face à toute inquiétude, de penser qu'ils auront les ressources nécessaires pour affronter physiquement et émotionnellement l'événement. Ceci prouve à quel point l'estime de soi peut influencer les capacités adaptatives. Il est donc important qu'elle soit positive pour s'adapter de la meilleure façon possible aux expériences de vie difficiles. L'estime de soi a également d'autres fonctions significatives. La première d'entre elles, qui est aussi la plus facilement observable, est la capacité à s'engager de manière efficace dans l'action. Ici, le concept de « confiance en soi », composante partielle de l'estime de soi, définit le sentiment subjectif de réussite ou d'échec face à la tâche. La majeure partie des études appuie que les sujets ayant une basse estime d'eux-mêmes s'engagent avec beaucoup de précaution et de réticences dans l'action. Il a été démontré que ces individus ont tendance à renoncer plus rapidement en cas de difficultés. À l'inverse, les sujets ayant une estime d'eux-mêmes plus haute prennent plus vite la décision d'agir. Ils persévèrent davantage face à des obstacles et abandonnent moins rapidement. La perception de l'échec et l'attribution de la faute pourraient être des explications de ces différences individuelles. Assurément, les sujets à basse estime de soi tendent à attribuer à l'échec des causes internes (« c'est de ma faute »), à généraliser (« cela prouve que je suis nul ») et à anticiper négativement (« je vais encore échouer »). Inversement, les personnes à haute estime de soi vont le plus souvent recourir à des causalités externes (« je n'ai pas eu de chance »), spécifiques (« je n'étais pas au meilleur de ma forme ») et positives (« je ferais mieux la prochaine fois »). Ces deux dynamiques peuvent être comparées à des spirales. La première pousse le sujet à basse estime de soi à conserver cette dernière, en entreprenant le moins possible, par peur de l'échec. De ce fait, en essayant moins, il va profiter moins souvent des récompenses de la réussite et donc douter davantage. Tandis que, dans la spirale positive, le sujet ayant une haute estime de lui-même sera moins préoccupé par le risque de l'échec. Ainsi, il osera plus facilement de nouvelles choses, se lancera dans des défis et cela va petit à petit nourrir, renforcer sa confiance en lui-même et le pousser à répéter ses initiatives (Christophe, 2013).

5.2 En résumé

Premièrement, rappelons qu'un individu peut modifier l'intensité et le type de l'émotion qu'il ressent en fonction de la manière dont il conçoit une situation. Pour cela, il emploie des stratégies de régulation. Ces dernières peuvent prendre des formes variées, comme penser à autre chose, faire preuve d'optimisme et de confiance en soi, faire des exercices de relaxation ou de sophrologie. D'ailleurs, notons que leur efficacité dépend de l'intensité du stress, des ressources à disposition de l'individu et de ses capacités. D'après Duclos, elles ont pour but de faire diminuer l'anxiété et d'amener chez l'individu un état de bien-être. Ces stratégies de gestion des émotions et du stress sont aussi appelées stratégies de coping, soit stratégies adaptatives. D'après Pearlin et Schooler, le coping correspondrait à ce que mettrait en place une personne pour éviter d'être lésée par une tension à laquelle elle serait confrontée. Nous avons retenu leur théorie à trois dimensions pour expliquer ces différentes stratégies de coping. La première réfère à ce que fait l'individu pour changer la situation. La deuxième aux efforts qu'il met en place pour changer la signification et l'évaluation de la situation. La dernière dimension fait référence aux méthodes que l'individu utilise pour contrôler ses émotions ou son stress.

6 Apprentissage

6.1 Définitions

Le mot « apprentissage » vient du verbe « apprendre ». Du latin populaire *apprendere* signifiant « saisir ». Associé à *prehendere* (du verbe « prendre »), pris au sens de « saisir par l'esprit » (Bloch & Von Wartburg, 2002, p.32). La définition psychologique de l'apprentissage le définit comme étant des modifications durables du comportement d'un sujet, qu'il soit humain ou animal, grâce à des expériences reproduites. Par extension, l'apprentissage est décrit comme un processus d'acquisition d'automatismes sensorimoteurs et psychiques. Une autre définition serait que l'apprentissage est une aptitude permettant la modification par l'individu de ses réponses futures en fonction de son expérience passée (Rey, 2014, p. 122).

6.1.1 Vision cognitive de l'apprentissage

Pour les cognitivistes, les séquences d'enseignement-apprentissage sont essentiellement basées sur un processus de traitement de l'information. Ils considèrent que l'apprenant est un sujet actif et constructif qui développe, comprend et exploite des connaissances. Ces connaissances se construisent progressivement en se basant sur des connaissances antérieures. L'approche cognitive s'intéresse particulièrement à différents points : la représentation et l'organisation des connaissances dans la mémoire, l'analyse de la tâche d'apprentissage, la performance (en termes de processus cognitifs). D'ailleurs, dans les théories cognitivistes du traitement de l'information, l'apprentissage est décrit comme une série de transformations des données qui s'effectue à travers les structures du cerveau. Ainsi, l'apprenant peut être comparé à un ordinateur. En effet, il perçoit des informations provenant de son environnement, les reconnaît, les stocke en mémoire, puis les récupère lorsqu'il en a besoin que ce soit pour comprendre son environnement ou pour résoudre des problèmes (Rocheleau, 2009).

Quelques principes fondamentaux caractérisent l'approche cognitive. Premièrement, l'apprentissage est considéré comme un processus actif et constructif. L'individu y joue un rôle primordial, il doit être actif, mais également conscient de ce qui se passe à l'extérieur et à l'intérieur de lui. Deuxièmement, la psychologie cognitive donne un rôle capital aux connaissances antérieures. De plus, la fonction cumulative de ces dernières est soulignée, car les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures pour les confirmer, pour y additionner de nouvelles informations ou pour les réfuter. En effet, dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, les connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme (cela va être expliqué au point 6.2) déterminent ce que le sujet peut apprendre, mais aussi ce qu'il apprendra assurément et la technique d'apprentissage de ces dernières. Troisièmement, la psychologie cognitive lie l'apprentissage à la représentation et à l'organisation des connaissances. Des connaissances organisées dans la structure cognitive favorisent une meilleure maîtrise de ces dernières. Dernièrement, elle souligne l'importance des stratégies cognitives et métacognitives. Évidemment, le système cognitif de l'élève ne renferme pas que des connaissances statiques et factuelles. Il contient aussi des connaissances appelées « dynamiques ». Le système cognitif inclut les stratégies cognitives et métacognitives qui permettent à l'élève d'interagir avec son environnement, de mener une réflexion sur son apprentissage et d'utiliser les informations qu'il a acquises (Tardif, 1992).

6.2 Mémoire

Les humains, tout comme les animaux, ont la capacité de transformer leur comportement en fonction de leurs expériences. C'est grâce à l'apprentissage soit à l'acquisition de l'information et à la mémorisation de cette dernière que cela est possible (Ganong, 2005).

Ces deux processus sont donc étroitement liés. Nous avons déjà défini l'apprentissage, à présent nous allons expliquer la mémoire, son rôle, ses fonctions et ses particularités.

Notons, tout d'abord, que la mémoire est, de manière générale, une aptitude de l'esprit permettant l'enregistrement, la conservation et le rappel d'informations (Berruchon, 2012).

Les structures cérébrales

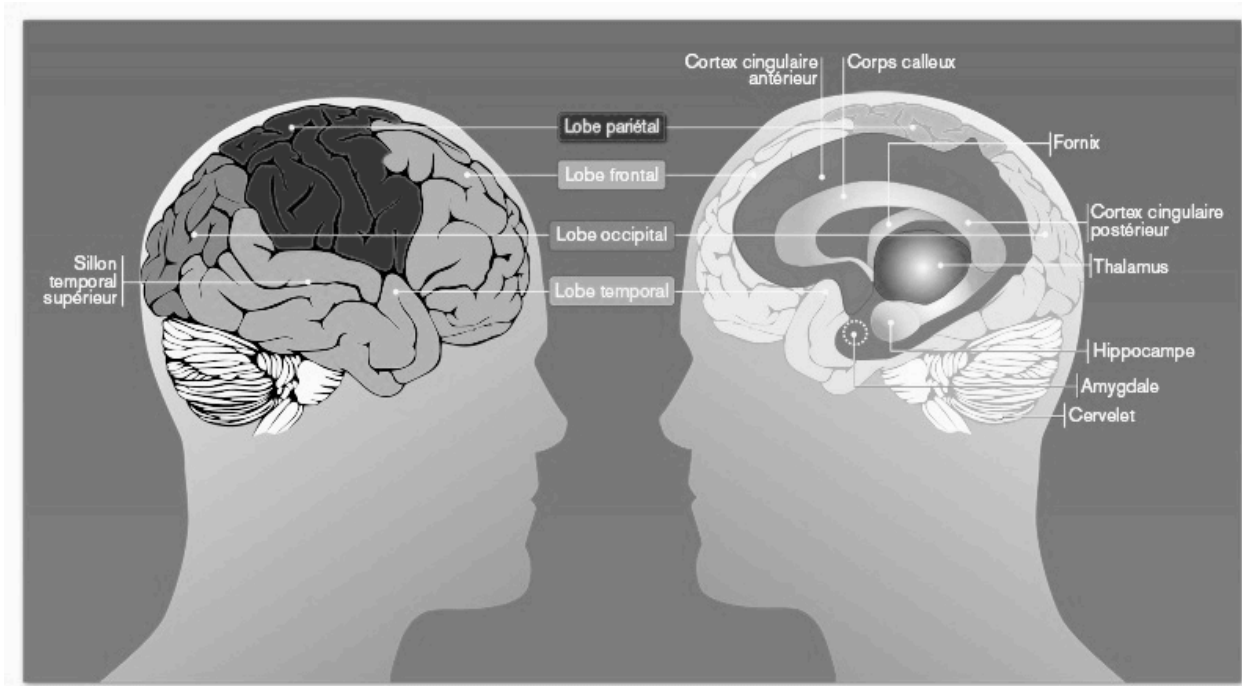


Image 2: cette image présente les différentes zones du cerveau et certaines de ses structures (d'après Kouklikoff in Eustache, 2014)

D'un point de vue physiologique, il existe différents types de mémoire. Tout d'abord, la mémoire explicite est distinguée de la mémoire implicite. La mémoire explicite est associée à la conscience et dépend, lorsqu'elle sauvegarde des informations, de l'hippocampe et de certaines parties des lobes temporaux médians du cerveau. L'hippocampe est en rapport étroit avec l'amygdale. Cette dernière est responsable du codage des souvenirs émotionnels. La mémoire explicite est divisée en sous-sections. D'une part, la mémoire des événements appelée également la mémoire épisodique. D'autre part, la mémoire sémantique qui contient les connaissances et les savoirs tels que la mémorisation des mots, des règles, du langage, etc. (Ganong, 2005).

La mémoire implicite, quant à elle, est indépendante de la conscience et ne dépend pas de l'hippocampe pour sauvegarder des informations. Elle fait référence aux habiletés, habitudes et aux réflexes conditionnés. Ces derniers, une fois acquis, deviennent inconscients et automatiques. Nous parlons également dans ce cas de mémoire procédurale. Mais la mémoire implicite comprend aussi la mémoire perceptive. Cette dernière dépend des modalités sensorielles et permet de se souvenir des visages, des lieux, des voix. Elle utilise la méthode d'amorçage. Ce phénomène facilite la reconnaissance des mots ou des objets, car le sujet y a été exposé auparavant. Par exemple, il est plus facile de se rappeler d'un mot si ses premières lettres nous sont présentées. La mémoire implicite peut être divisée en mémoire associative et non-associative. Dans l'apprentissage non associatif, l'information est recueillie d'après un seul stimulus. Tandis que dans l'apprentissage associatif, cette dernière s'acquiert d'après la relation qui existe entre plusieurs stimuli (Ganong, 2005).

Néanmoins, une fois la tâche bien acquise, les souvenirs explicites nécessaires au début de l'apprentissage peuvent devenir implicites. Ce qui correspond à dire que, dans un premier temps, l'individu devra rechercher de manière consciente ces derniers, mais qu'une fois les liens tissés, cela peut se faire inconsciemment (Ganong, 2005).

Ensuite, la distinction doit être faite entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme :

- La mémoire à court terme : Dans cette dernière, l'information perçue est transférée dans une mémoire dont la durée et la capacité sont très limitées. Il a été démontré que 5 à 9 informations ou « groupements d'informations » peuvent y être retenus à la fois et que la durée de stockage est limitée à quelques secondes (Rocheleau, 2009). La mémoire à court terme est également appelée mémoire de travail. Cette dernière nous permet, par exemple, de nous souvenir d'un numéro de téléphone que nous venons de rechercher alors que nous sommes occupés à le composer (Ganong, 2005).

- La mémoire à long terme : Ici, la capacité de rétention est illimitée. Des processus de récupération de l'information permettent à l'individu de retrouver des informations dans cette « base de connaissances ». Cependant, il est souvent nécessaire de tisser les liens entre les différentes informations lors du processus de récupération. Il s'agit donc d'une reconstruction de la connaissance dépendant du contexte, de la situation, et de ce à quoi l'individu est en train de réfléchir (Rocheleau, 2009). Alors que le processus de codage de la mémoire explicite à court terme relève de l'hippocampe, les souvenirs à long terme sont stockés dans différentes parties du néocortex. Ainsi, les différents types de souvenirs qu'ils soient visuels, olfactifs, auditifs ou qu'ils proviennent du touché sont mémorisés dans les régions corticales garantes de ces fonctions. Une fois formés, les souvenirs à long terme peuvent être remémorés par différentes associations. Par exemple, le souvenir d'une scène particulièrement triste peut être rappelé par une scène ressemblante, par un son, une odeur, une sensation associée à celle-ci ou par des mots tels que « tristesse », « pleurs », etc. En conséquence, chaque souvenir stocké possède plusieurs voies de récupération. D'ailleurs, beaucoup de souvenirs sont teintés émotionnellement. Ainsi, lorsque le souvenir est rappelé, l'émotion l'accompagnant peut être à nouveau ressentie. Le chemin inverse est possible, une émotion peut rappeler un souvenir (Ganong, 2005).

Les structures mnésiques

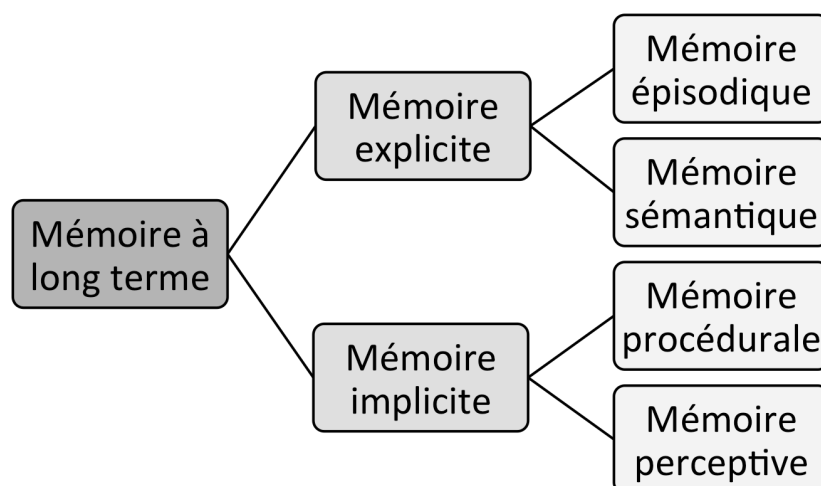


Figure 3 : cette figure résume les différents types de mémoires

En situation d'évaluation, un élève peut être tellement angoissé que cela bloque la restitution de la matière apprise. La raison de ce blocage tient de l'alchimie du cerveau. Au milieu de notre unité centrale se trouve le système limbique. Rappelons que ce système est le centre de nos émotions. L'amygdale a pour rôle de décoder les stimuli

externes pour déterminer s'ils correspondent à un danger ou une menace. Si aucune menace n'est perçue, l'amygdale peut rester calme et l'hippocampe peut donc faire correctement son travail en stockant de nouvelles connaissances dans la mémoire ou en restituant d'autres. Mais si l'amygdale perçoit un danger potentiel, elle donne l'alarme et son attention est mobilisée sur la défense. Cela entrave les capacités mnésiques. Pour avoir accès aux données mémorisées, l'enfant doit donc se calmer (Roux-Fouillet, 2010).

L'apprentissage et la mémoire ont trois phases importantes pour permettre le rappel de l'information. Tout d'abord, la phase d'encodage soit la capacité de prendre de nouvelles informations provenant de nos sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût. Ces données sensorielles sont alors traitées pour être mémorisées, c'est l'encodage. Des stratégies peuvent être utilisées pour le faciliter comme le fait de faire des associations de mots ou d'images. Ces dernières permettent un apprentissage efficace. La deuxième phase est celle du stockage. Une fois que l'information est mise en mémoire, il faut pouvoir la stocker pour ne pas l'oublier et pouvoir y avoir accès plus tard. Lorsqu'il est question de stockage, nous parlons généralement de consolidation. La consolidation évoque la période pendant laquelle notre cerveau va se répéter, de manière automatique et inconsciente, une information jusqu'à ce qu'elle soit ancrée dans notre mémoire et puisse être conservée longtemps. Finalement, la dernière phase est celle du rappel ou de la restitution. Cette dernière réfère au processus qui permet à l'individu de se rappeler une information qu'il a, au préalable, stockée en mémoire et apprise. Les stratégies mises en place lors de l'encodage facilitent le rappel de l'information (Berruchon, 2012).

6.3 Performance

Dans le domaine sportif, la performance est souvent associée à un exploit, c'est un résultat chiffré d'une compétition. Il est également dit d'un sportif qu'il performe lorsqu'il bat son record personnel. Donc, de manière générale, ce terme est associé aux résultats obtenus, aux indications chiffrées, aux graphes... (Krumm, s.d.). La notion de performance fait donc écho à celle de la réussite. Cette dernière peut prendre plusieurs facettes : institutionnelle, sociale, personnelle, optimisation du temps... Ce terme peut donc être utilisé dans le domaine sportif pour juger un résultat d'un athlète, dans le domaine économique pour présenter le rendement d'une entreprise, mais également dans le domaine scolaire pour évaluer l'apprentissage des élèves. Dans ce dernier, en Valais, la performance est chiffrée sous forme de notes allant de zéro à six, six correspondant à la note la plus haute et quatre étant la moyenne. D'un point de vue institutionnel, l'élève qui performe est celui qui obtient une note supérieure ou égale à la moyenne. Ce résultat certifie qu'il connaît et maîtrise le sujet. Cependant, la note n'est qu'un instantané, car elle ne rend compte des compétences d'un élève seulement à un moment précis, dans une branche particulière et dans certaines circonstances. Elle ne démontre pas toute l'activité en amont, le progrès, ni les possibilités d'amélioration probable. Un élève peut avoir une bonne note sans pour autant que celle-ci soit considérée comme une performance. L'inverse est aussi valable. Un élève peut avoir une note en dessous de la moyenne, mais pour lui, cette dernière peut être une véritable performance. C'est pour cette raison que le suivi de l'élève est si important. En effet, l'évolution des résultats d'un étudiant est un indicateur fiable de son implication, de ses progrès et des efforts qu'il a faits. Par contre, cette progression ne permet pas toujours d'atteindre le niveau escompté (Calcoen, s.d.).

Notons que la performance à l'école n'intéresse pas que l'élève. Elle est également importante pour les autres acteurs qu'ils soient enseignants, corps de direction, inspecteurs, parents ou institutions communales, cantonales ou fédérales. En effet, la société s'intéresse au niveau de la performance de son système au sein des pays de l'OCDE. Donc, la performance dans le contexte scolaire correspond à un cadre beaucoup plus large que celui de l'école (Krumm, s.d.).

6.4 Évaluation des apprentissages

Une manière de juger la restitution des connaissances, soit ce qu'il reste en mémoire, est l'évaluation. Rappelons que les informations sont d'abord encodées puis stockées en mémoire (cf. chapitre 6.2). Il y a donc un réel apprentissage quand l'élève est capable de restituer ces données.

L'évaluation a longtemps été synonyme de mesure. Ce terme est principalement utilisé dans le milieu scolaire, mais a largement débordé de ce dernier pour s'appliquer également à la recherche ou à l'univers des entreprises. Ainsi, l'évaluation confondue dans la mesure veut démontrer la valeur de ce qui est fait. Pour démontrer cette valeur, il est important d'avoir une échelle de mesure. Dans la scolarité valaisanne, cette dernière peut être comparée au barème ou aux notes allant de zéro à six. De plus, évaluer sert avant tout à vérifier si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs se fait en fonction de ces objectifs (Bonniol & Vial, 2009).

Cependant, le terme « évaluation » s'est gentiment dissocié de celui de la mesure. À présent, l'usage le plus accrédité de la notion d'évaluation semble être celui qui la définit comme un jugement de valeur (Scallon, 1988). En effet, l'enseignant émet un jugement sur la réalisation, la performance, l'attitude ou le comportement de l'élève. Ce dernier peut être objectif ou subjectif, même si plusieurs enseignants s'accordent à dire que la subjectivité a souvent une place importante dans l'évaluation. Pour pallier à cela, il est possible de créer une mesure « critériée » permettant de juger de la performance des élèves le plus objectivement possible (Scallon, 1988).

Sinon, l'évaluation peut être appréhendable à plusieurs niveaux. En effet, les processus, les pratiques ou encore les techniques et méthodes peuvent être évalués. Le type d'évaluation dépend du niveau choisi (Bonniol & Vial, 2009). Nous allons présenter les différents types d'évaluation possibles dans le point suivant.

6.4.1 Types d'évaluation

Dans le domaine scolaire, il existe trois principaux types d'évaluations. Il s'agit des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Nous allons les présenter dans les sous-points suivants.

6.4.1.1 Diagnostique

L'évaluation diagnostique s'effectue en début de séquence. Elle permet à l'enseignant de situer l'élève dans le champ disciplinaire, de faire un état des lieux de ses connaissances ou de ses conceptions préalables et, ensuite, d'adapter son enseignement à cela. Ainsi, il pourra construire plus efficacement sa séquence d'enseignement tout en anticipant les difficultés ou conceptions erronées des élèves. Cette évaluation ne comprend pas de « note » (Courtilot, Dirand & Ruffenach, 2006).

6.4.1.2 Formative

La visée de l'évaluation formative est de fournir à l'enseignant et à l'élève un feedback concernant les progrès de ce dernier. Elle permet de situer l'élève dans l'apprentissage et de repérer les problèmes auxquels il est confronté. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses activités d'apprentissage ou d'enseignement en fonction des informations qu'il a recueillies. L'évaluation formative est généralement faite au début d'une séquence ou à la fin d'un cours et concerne l'objectif du cours en question. Lors de cette évaluation, la performance joue un rôle moins important que les processus amenant l'élève aux résultats (Allal, 1984).

6.4.1.3 Sommative

Le but de cette évaluation est d'établir un bilan de ce que l'élève a appris. L'élève va donc recevoir une « note » qui va compter dans son bulletin de scolarité. La certification des compétences de l'élève est donc inscrite dans un document officiel. Cette évaluation est principalement utilisée à la fin d'un cours, d'une séquence ou d'une période plus longue comme un semestre. Dans l'évaluation sommative, la performance par rapport aux objectifs de ces différentes périodes est évaluée (Allal, 1984).

6.5 En résumé

Rappelons que la mémoire est, de manière générale, une aptitude de l'esprit permettant l'enregistrement (encodage de données sensorielles), la conservation ou la consolidation (stockage) et le rappel d'informations (restitution). C'est grâce à la mémoire que l'humain est capable d'apprendre. L'apprentissage est une aptitude permettant la modification des réponses futures d'un individu en fonction de son expérience. L'approche cognitive s'intéresse particulièrement à différents points : la représentation et l'organisation des connaissances dans la mémoire, l'analyse de la tâche d'apprentissage, la performance (en termes de processus cognitifs). La performance, quant à elle, est le résultat chiffré de l'apprentissage. Elle permet d'évaluer la restitution des connaissances soit ce que l'élève est capable de rechercher dans sa mémoire. L'évaluation de cet apprentissage sert à vérifier si les objectifs sont atteints. Elle peut se dérouler de trois manières : diagnostique pour faire un état des lieux des connaissances ou des conceptions des élèves ; formative pour situer l'élève dans l'apprentissage et repérer ses difficultés ; sommative pour faire un bilan de ce qui a été appris. Uniquement l'évaluation sommative est notée.

7 Question de recherches et hypothèses

Notre question de recherche est : quels impacts seraient amenés par le fait de suivre des cours traitant des émotions, du stress et de leur gestion dans une classe d'élèves de 6H ? Nous formulons les hypothèses suivantes : dans une situation stressante, ici d'évaluation, l'exposition préalable à une formation de ce type devrait diminuer les effets du stress, améliorer la valence émotionnelle, le bien-être des élèves ainsi que leurs performances. Nous pensons également que ces effets devraient perdurer dans le temps.

8 Méthode

Dans notre mémoire terrain, nous avons décidé d'utiliser une méthode quasi expérimentale. Nous présenterons, dans ce chapitre, la population de notre recherche, les variables, le matériel utilisé et la procédure de cette dernière.

8.1 Population

Nous avons considéré, comme population d'étude, l'ensemble des élèves d'une classe d'école de sixième HarmoS du Valais central. Cette classe est composée de 22 élèves dont 13 filles et 9 garçons. Ces enfants ont entre 9 et 10 ans et tous parlent le français. Notons qu'un élève est diagnostiqué dyslexique. De ce fait, il a des troubles de lecture et lit plus lentement que ses camarades.

8.2 Variables

Dans notre travail de recherche, nous avons mobilisé différentes variables qui seront décrites dans cette partie. Les aspects de la gestion des émotions et du stress seront manipulés en introduisant une séquence d'enseignement dévolue à des applications pratiques de cette gestion. Nous mesurons l'effet de cette séquence chez les élèves sur leur ressenti de bien-être, émotionnel et de stress à l'aide de différents questionnaires. Nous calculons un indice dans chacune de ces trois variables en sommant tous les items s'y référant. Ces mesures sont prises une première fois avant la séquence

d'enseignement afin d'établir une « ligne de base » puis à la suite cette dernière pour évaluer ses effets. Les questionnaires sont remplis, pour une évaluation globale, avant notre séquence et deux mois après cette dernière. Puis, ils le sont également après une situation stressante d'intensité différente induite par une évaluation orale et écrite effectuée par les élèves.

8.3 Matériel

Pour recueillir les données nécessaires à cette recherche, nous avons créé deux questionnaires différents. L'un, traitant des émotions, du stress et du bien-être de manière générale dans le quotidien des élèves, leur a été présenté avant et après notre séquence d'intervention. Ce dernier est composé de trois parties. La première comprend douze questions traitant des émotions de l'élève. La deuxième comporte le même nombre de questions, mais correspond à l'état de stress. Dans la troisième se trouvent trois questions sous forme d'échelle opposant une sensation positive côté gauche à son extrême négative côté droit. Entre ces deux antinomies se trouve une graduation de flèches, permettant à l'élève de se situer. Cette troisième partie renvoie au bien-être de l'élève. L'autre questionnaire traite des émotions, du stress et du bien-être après une situation d'évaluation orale et écrite. Il est construit de la même manière que le premier. Vous trouverez ces différents questionnaires en annexe II.

Pour induire un état de stress, nous avons confronté les élèves à des situations d'évaluations orales et écrites non préparées. Les premiers tests, faits avant notre séquence, se basent sur une strophe du poème « La Chevauchée » de Jacques Charpentreau. L'évaluation écrite correspond à une dictée tandis que l'oral à une poésie. Les deuxièmes tests, réalisés de manière identique aux premiers, ont été effectués après nos cours théoriques et pratiques. Ces évaluations se basent sur une autre strophe du même poème. Pour évaluer la performance des élèves lors de ces examens, nous avons utilisé une grille d'évaluation. Vous trouverez le poème en annexe III.

Dans notre séquence d'enseignement, nous avons visionné deux extraits vidéo. L'un est tiré du film « Inside Out » (Docter, & Del Carmen, 2015). Dans ce film, le spectateur est plongé dans l'esprit d'une petite fille, dans lequel des émotions débattent et influencent les réactions de cette dernière. L'extrait vidéo choisi nous donne un petit aperçu des réactions de la petite fille en fonction des émotions de colère, de dégoût et de joie. L'autre est une publicité d'une célèbre marque de barres chocolatées. Cette dernière permet d'expliquer aux enfants que lorsque l'un de nos besoins n'est pas rempli, l'individu exprime une émotion. Dans cette vidéo, un homme se transforme en créature monstrueuse et colérique, car il a faim. Ainsi, le besoin physiologique de nourrir son corps n'est pas rempli et le monstre exprime de la colère. Une fois son besoin satisfait, il se transforme à nouveau en humain.

Pour aider les élèves à gérer leur stress et leurs émotions, nous leur avons présenté un fichier d'exercices favorisant l'adoption de stratégies de coping. Cinq exercices imagés de relaxation et de sophrologie sont présentés. Ces derniers, utilisant les stratégies de coping présentées au chapitre 5, favorisent un état de calme, de détente, de bien-être, de concentration, agissent sur l'optimisme et augmentent la confiance en soi de l'élève. Ce fichier d'exercices imagés est disponible en annexe IV.

8.4 Procédure

Dans notre travail de recherche, nous avons prévu cinq interventions en classe. Ces dernières vous seront expliquées aux points suivants et sont répertoriées sur une ligne du temps. Vous trouverez également, dans la première annexe de ce document, une planification simplifiée de nos interventions.

Ligne du temps

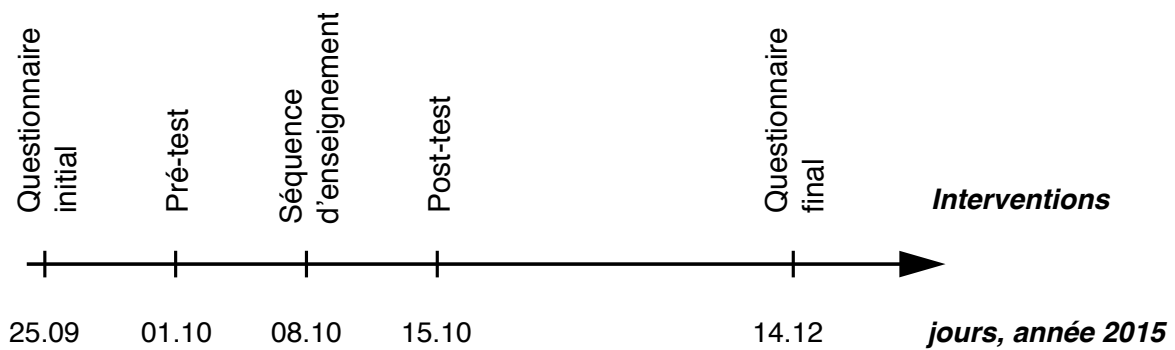


Figure 4 : Cette figure rassemble les intitulés et les dates de nos interventions en classe

8.4.1 Questionnaire initial

Dans cette première phase en classe, nous avons présenté notre projet aux élèves. Nous avons également récolté leurs représentations sur les émotions et le stress pour pouvoir construire nos cours puis analyser l'évolution de ces représentations. De plus, nous avons distribué un questionnaire sur l'état émotionnel, de stress et de bien-être de l'élève dans la vie quotidienne.

8.4.2 Pré-test

Pour ces évaluations, l'une orale et l'autre écrite, nous avons choisi de travailler la première strophe du poème « La Chevauchée » de Jacques Charpentreau (École des Quatre Coins, 2005). Tout d'abord, nous avons lu le poème en plénum pour clarifier les incompréhensions de vocabulaire. Dans le but d'induire un stress de performance intellectuelle, généralement révélé par des problèmes de mémorisation à court terme, nous avons choisi de ne laisser que 10 minutes de préparation individuelle avant d'évaluer les élèves. Une fois le temps de préparation écoulé, nous avons dicté le texte. Les élèves devaient le retranscrire et n'avaient pas recours à l'effaceur. Ainsi, lorsqu'ils faisaient une faute, la règle était de tracer le mot et de le réécrire à côté. Pour mesurer la performance de l'élève lors de cette évaluation écrite, nous avons comptabilisé le nombre d'accros et de fautes. Concernant l'évaluation orale, les élèves ont eu à disposition 15 minutes pour préparer le poème. Ensuite, ils passaient devant toute la classe dans un ordre que nous avons défini au préalable, mais dont les élèves n'avaient pas connaissance. La passation se faisait en duo, un élève récitait les trois premiers vers et l'autre les trois derniers. Le nombre de fautes, soit les oublis ou inversions, et le nombre d'accros tel que les moments de réflexion étaient comptabilisés. Nous avons également observé la posture de l'élève lors de sa présentation. À la suite de chaque évaluation, les élèves devaient répondre à un questionnaire sur leur état émotionnel, de stress et de bien-être lors de celles-ci. Ce dernier reprend les questions et l'échelle du pré-test.

8.4.3 Séquence d'enseignement

Nos cours sur le stress et les émotions à l'école peuvent être séparés en trois parties. Dans la première, nous avons fait un retour sur l'expérience vécue lors de la phase précédente. Nous avons répondu à la question : « Est-ce que tout le monde ressent les mêmes émotions face à une situation ? ». Puis les élèves ont listé les émotions qu'ils connaissaient déjà et donné des exemples de situations pour chacune d'entre elles. À l'aide d'un extrait vidéo, nous avons expliqué que des émotions étaient ressenties lorsqu'un de nos besoins n'était pas assouvi. Nous avons ensuite listé les différents besoins humains. Suite au deuxième extrait vidéo, nous avons réfléchi sur la provenance ou l'origine de nos émotions et leur utilité. Pour conclure cette partie, nous avons confronté les nouvelles connaissances acquises aux représentations des élèves.

Concernant la deuxième partie de notre séquence d'enseignement, nous avons traité particulièrement du stress et des différentes stratégies à utiliser pour se calmer, se détendre ou se concentrer. À la suite de ces discussions, nous avons présenté aux élèves cinq exercices permettant de développer des stratégies de coping d'une durée d'environ 3 minutes chacun. Nous avons exécuté ces exercices plusieurs fois ensemble pour permettre l'acquisition et la compréhension de ces derniers.

Lors de la troisième phase de cette séquence, nous n'étions pas présente. En effet, nous avons demandé à l'enseignante de répéter ces exercices avec les élèves tous les jours ou lorsqu'elle en ressentait le besoin (pour calmer une classe trop agitée par exemple).

8.4.4 Post-test

Ces deuxième évaluations s'axent autour de la seconde strophe du poème de Jacques Charpentreau (École des Quatre Coins, 2005) et suit le même déroulement que le pré-test.

8.4.5 Questionnaire final

La phase de post-test s'est déroulée un mois après notre dernière intervention en classe. Lors de cette dernière, nous avons présenté le même questionnaire qu'au pré-test. De plus, nous avons questionné les élèves pour savoir s'ils avaient utilisé les stratégies présentées lors de notre cours à l'école ou à l'extérieur. Finalement, nous leur avons demandé de noter le nom de la stratégie qu'ils utilisaient le plus de manière autonome au recto du questionnaire et le moment d'utilisation de cette dernière. Plusieurs réponses étaient possibles.

9 Analyse des données

Dans ce chapitre, nous analysons les résultats de nos recherches en fonction des indices émotionnels, de stress, de bien-être et de performance. À chaque fois, nous présentons un tableau exposant la moyenne et l'écart-type des éléments testés, une figure représentant ces données puis un tableau regroupant les résultats en fonction du genre. Nous finirons par vous présenter le pourcentage d'élèves utilisant les stratégies travaillées à travers notre fichier d'exercices et leur lieu d'utilisation. Pour avancer la significativité de nos découvertes, nous avons utilisé la version 23.0.0 du logiciel IBM SPSS Statistics à travers différents tests inférentiellement paramétriques. Dans les diverses figures et tableaux de ce chapitre, le terme « avant » correspond aux résultats du questionnaire initial, soit avant notre séquence d'enseignement. Le terme « après », quant à lui, reprend les résultats du questionnaire final. Pour les évaluations, nous utilisons les termes « pré » qui signifie avant notre séquence d'enseignement et « post » qui désigne la phase après celle-ci.

9.1 Émotions

Nous observons un effet significatif sur les réponses émotionnelles des élèves qui modulent leurs émotions dans les différentes phases de l'expérience ($\chi^2_{F(5)}=15.45$, $p=0.009$) (Tableau 2, Figure 5).

Nous remarquons, dans le Tableau 2, que les moyennes se situent entre 6.59 (1.84) et 8.38 (1.84). Nous observons que la moyenne de l'indice émotionnel après notre intervention est la plus haute. Ce qui revient à dire que la valence émotionnelle des élèves est plus positive après notre séquence d'enseignement et que cette dernière a augmenté. Si la valence émotionnelle a évolué positivement pour l'évaluation orale après notre séquence, ce n'est pas le cas pour la passation écrite, car la moyenne de l'indice émotionnel a diminué lors de l'évaluation post-séquence.

Tableau 2 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice émotionnel selon les conditions.

Variabes	m	sd
avant	7.68	1.78
après	8.38	1.84
écrit pré	7.27	1.80
écrit post	7.05	1.86
oral pré	6.59	1.84
oral post	7.50	1.87

Concernant la Figure 5, nous pouvons observer que l'indice émotionnel a bien augmenté, après notre séquence, chez les filles tandis qu'il a à peine diminué chez les garçons. Bien qu'il soit en légère augmentation chez les garçons pour les évaluations écrites, il ne suit pas la même courbe chez les filles. En effet, pour ces dernières, l'indice émotionnel est plus négatif lors de l'évaluation suivant notre séquence d'enseignement. Cependant, pour la classe entière (filles et garçons), l'indice émotionnel lors des évaluations écrites n'a pas évolué et est resté stable. Concernant l'évaluation orale, nous pouvons remarquer que la valence émotionnelle des deux genres a augmenté suite à notre séquence. De plus, notons que, chez les participants masculins, l'indice émotionnel ne varie que très peu tandis que cet effet est plus visible sur le sexe opposé. Bien que ce graphique nous montre une différence visuelle en fonction du genre des participants, les analyses inférentielles ne démontrent pas cet effet sur cette variable (Tableau 3).

Effets de la séquence d'enseignement sur l'indice émotionnel et le genre (N=22)

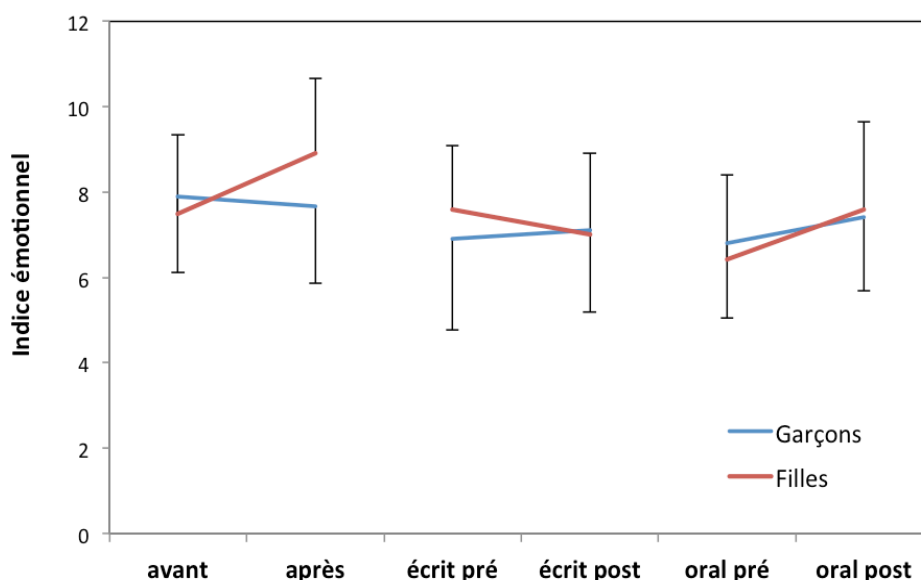


Figure 5 : Cette figure représente l'indice émotionnel des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant les émotions auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 12. Plus la somme est élevée, plus l'indice émotionnel et l'impact des émotions sont positifs.

Selon le test de classement de Wilcoxon, nous remarquons, en moyenne, un impact tendanciel plus négatif à l'oral qu'à l'écrit lors de la passation pré-séquence ($Z = -1,79$,

$p=.07$). Nous notons également une différence significative entre l'évaluation orale pré- et post-séquence, la première étant plus négative ($Z= -2,33, p=.02$).

Cependant, en nous rapportant au Tableau 3, nous remarquons qu'aucun résultat n'est significatif en fonction du genre même si des effets sont visibles dans les figures présentées au préalable.

Tableau 3 : Moyenne et écart-type de l'indice émotionnel selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.

Variables	Filles		Garçons		U	p
	m	sd	m	sd		
avant	7.50	1.83	7.90	1.79	42.5	0.29
après	8.91	1.76	7.67	1.80	30	0.15
écrit pré	7.58	1.51	6.90	2.13	53.5	0.74
écrit post	7.00	1.91	7.10	1.91	51	0.65
oral pré	6.42	1.98	6.80	1.75	48.5	0.51
oral post	7.58	2.07	7.40	1.71	55.5	0.85

Finalement, entre nos interventions, nous remarquons un effet concernant l'évolution de l'impression qu'ont les élèves de contrôler leurs émotions. Lors du questionnaire initial (avant), 32% des élèves avaient l'impression de contrôler leurs émotions. Ce pourcentage a augmenté à 50% pour le questionnaire final (après). 36% des enfants se sont jugés maîtres de leurs émotions lors de l'évaluation écrite précédant notre séquence. À la suite de cette dernière, 50% des participants ont eu cette impression pour la même évaluation. Concernant l'oral, des effets similaires sont observables. Avant notre séquence d'enseignement, 27% des sujets pensaient contrôler leurs émotions. Ce pourcentage a évolué à 59% lors de l'évaluation orale en post-séquence. Nous pouvons avancer, aux vues de ces résultats, que le potentiel de maîtrise des élèves est supérieur après notre séquence d'enseignement et que les élèves jugeaient leur potentiel de maîtrise moins bon lors de l'évaluation oral pré-séquence.

9.2 Stress

Nous n'observons pas d'effet significatif sur les réponses concernant le stress des élèves dans les différentes phases de l'expérience ($\chi^2_{F(5)}=5.01, p=0.415$) (Tableau 4, Figure 6).

En regardant le Tableau 4, nous remarquons que les moyennes se situent entre 3.35 (2.13) et 5.32 (3.30). Nous observons que la moyenne de l'indice de stress après notre intervention est la plus basse. Ce qui revient à dire que les élèves se sont jugés moins stressés après notre séquence d'enseignement. Nous relevons en moyenne un pic de stress soit une augmentation de l'indice de stress lors de l'évaluation écrite précédant notre séquence d'enseignement. En contrepartie, l'évaluation orale pré a été perçue comme moins stressante que la passation écrite de la même intervention. De plus, notons que, de manière générale, après notre séquence d'enseignement, l'indice de stress est inférieur.

Tableau 4 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice de stress selon les conditions.

Variables	m	sd
avant	4.09	2.83
après	3.35	2.13
écrit pré	5.32	3.30
écrit post	3.82	3.49
oral pré	3.82	3.36
oral post	3.45	3.10

Dans la Figure 6 nous pouvons observer que l'indice de stress a bien diminué chez les filles à la suite de notre séquence. Cependant, il est resté stable chez les garçons. Pour la gent féminine, ceci est également remarquable concernant les évaluations écrites et orales. Dans ces deux cas, l'indice de stress a diminué. Nous remarquons également cela chez le sexe masculin. Notons, tout de même, une plus grande diminution chez les filles à propos de l'évaluation écrite. En effet, l'indice de stress est bien plus faible chez ces dernières lors de l'évaluation écrite après notre séquence qu'avant celle-ci. Bien que ce graphique nous montre une différence en fonction du genre des participants, surtout entre les questionnaires initiaux et finaux, les analyses inférentielles ne montrent pas d'effet significatif de cette variable (Tableau 5).

Effets de la séquence d'enseignement sur l'indice de stress et le genre (N=22)

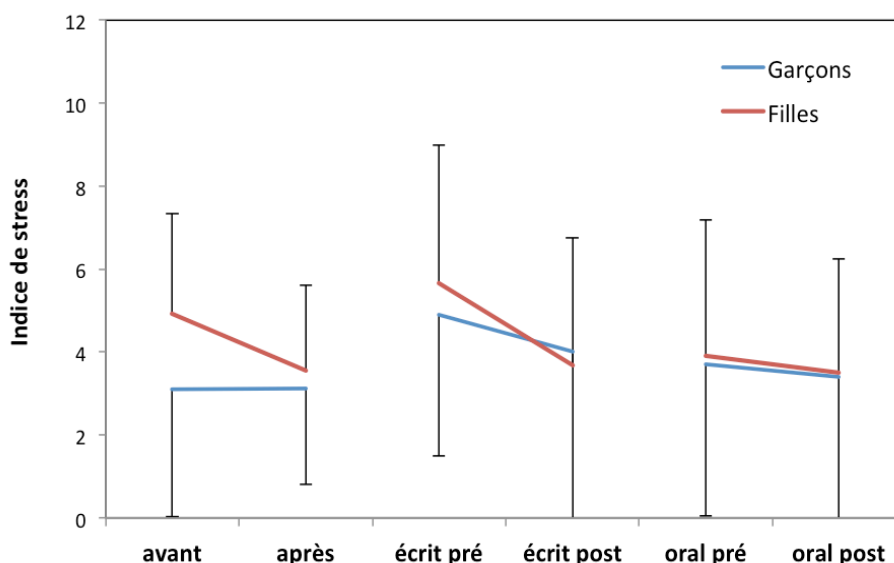


Figure 6 : Cette figure représente l'indice de stress des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant le stress auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 12. Plus la somme est élevée, plus les élèves se jugent stressés et l'impact du stress est négatif.

Tableau 5 : Moyenne et écart-type de l'indice de stress selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.

Variables	Filles		Garçons		U	p
	m	sd	m	sd		
avant	4.92	2.43	3.10	3.07	36	0.14
après	3.55	2.07	3.11	2.32	44	0.71
écrit pré	5.67	3.31	4.90	3.41	54.5	0.79
écrit post	3.67	3.08	4.00	4.08	53	0.74
oral pré	3.92	3.26	3.70	3.65	49	0.56
oral post	3.50	2.75	3.40	3.63	52.5	0.70

Nous remarquons, dans le Tableau 6 représentant la corrélation entre l'indice émotionnel et l'indice de stress, que le τ est toujours négatif. Cela indique que lorsque l'indice émotionnel est faible soit que les émotions sont ressenties négativement, l'indice de stress est élevé. Certains résultats sont particulièrement significatifs. Parmi ces derniers, certains nous intéressent spécialement. Premièrement, nous remarquons une corrélation significative entre l'indice émotionnel et celui de stress lors de l'évaluation écrite à la suite de notre séquence d'enseignement. Cette corrélation est également visible entre l'indice émotionnel et de stress lors des évaluations orales pré- et post-séquence.

Tableau 6 : Corrélation de Kendall (τ) entre les émotions et le stress aux différentes phases d'intervention.

Variables	émotions					
	avant	après	écrit pré	écrit post	oral pré	oral post
avant	$\tau = -.19$	$\tau = -.14$	$\tau = -.18$	$\tau = -.35 \star$	$\tau = -.45 \star \star$	$\tau = -.19$
après	$\tau = -.17$	$\tau = -.18$	$\tau = -.14$	$\tau = -.25$	$\tau = -.28$	$\tau = -.23$
écrit pré	$\tau = -.25$	$\tau = -.21$	$\tau = -.14$	$\tau = -.18$	$\tau = -.21$	$\tau = -.10$
écrit post	$\tau = -.19$	$\tau = -.44 \star$	$\tau = -.18$	$\tau = -.63 \star \star$	$\tau = -.40 \star$	$\tau = -.45 \star \star$
oral pré	$\tau = -.31$	$\tau = -.37 \star$	$\tau = -.33$	$\tau = -.48 \star \star$	$\tau = -.58 \star \star$	$\tau = -.43 \star$
oral post	$\tau = -.36 \star$	$\tau = -.29$	$\tau = -.40 \star$	$\tau = -.43 \star \star$	$\tau = -.71 \star \star$	$\tau = -.58 \star \star$

\star = significativité au niveau .05. $\star \star$ = significativité au niveau .01.

9.3 Bien-être

Nous n'observons pas d'effet significatif sur les réponses des élèves concernant leur indice de bien-être dans les différentes phases de l'expérience ($\chi^2_F(5)=8.12$, $p=0.150$) (Tableau 7, Figure 7).

Dans le Tableau 7, nous observons que les moyennes se situent entre 4.18 (2.87) et 6.50 (2.09). La moyenne de l'indice de bien-être la plus élevée est celle de notre questionnaire initial. Nous remarquons que la moyenne de l'indice de bien-être a diminué après notre séquence d'enseignement. En effet cette dernière passe de 6.50 à 5.14. Ce qui revient à

dire que les élèves se sentent moins bien, à l'école, de manière générale après notre intervention. En nous référant à ces moyennes, nous pouvons noter que, concernant les évaluations, l'état de bien-être a cependant légèrement augmenté à la suite de notre séquence. En comparaison à l'évaluation écrite, l'augmentation de l'indice de bien-être est plus forte à l'oral.

Tableau 7 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice de bien-être selon les conditions.

Variables	m	sd
avant	6.50	2.09
après	5.14	2.83
écrit pré	4.18	2.87
écrit post	4.59	3.28
oral pré	5.05	3.71
oral post	5.77	3.26

Dans la Figure 7, nous pouvons observer que l'indice de bien-être a diminué, de manière générale, sur tous les participants entre le questionnaire initial et le questionnaire final. Bien que les élèves se situent à un point de départ similaire, la diminution du bien-être des filles est plus importante. Chez ces dernières, elle est aussi visible entre l'évaluation écrite pré- et post-séquence. Cependant, même si cette diminution est toujours présente, elle n'est que légère. Concernant les garçons, lors des deux évaluations (écrite et orale), leur état de bien-être a augmenté à la suite de notre séquence d'enseignement. Cette augmentation est particulièrement visible entre l'évaluation écrite pré- et post-séquence. Pour les sujets féminins, l'augmentation entre l'évaluation orale pré- et post-séquence est parallèle à celle du sexe opposé, mais l'indice de bien-être est plus faible. Notons que, dans tous les cas, les filles jugent leur état de bien-être plus faible que les garçons.

Effets de la séquence d'enseignement sur l'indice de bien-être et le genre (N=22)

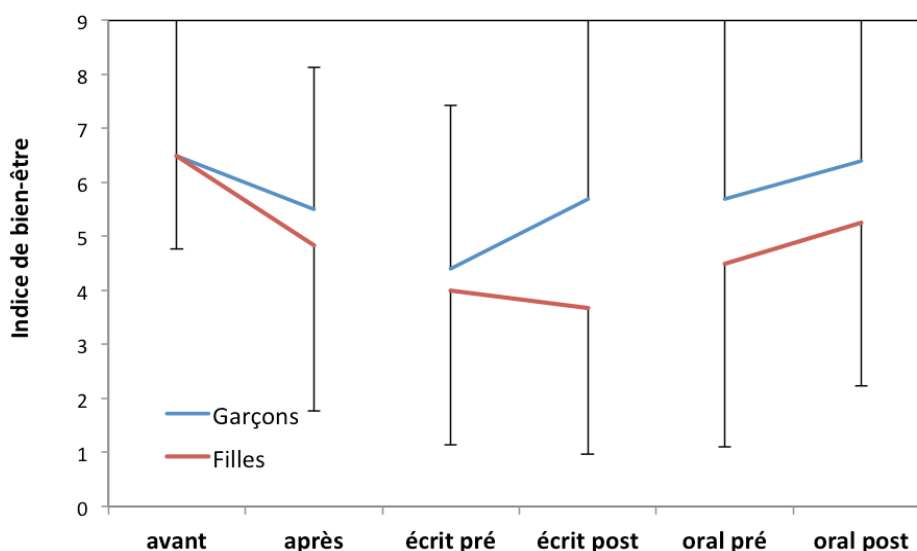


Figure 7 : Cette figure représente l'indice de bien-être des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant le bien-être auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 9. Plus la somme est élevée, plus les élèves se placent dans un état de bien-être.

Cependant, aucun effet significatif de genre n'est remarqué dans le Tableau 8, malgré que ces derniers soient visibles sur les graphiques présentés auparavant (Tableau 7, Figure 7).

Tableau 8 : Moyenne et écart-type de l'indice de bien-être selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.

Variables	Filles		Garçons		U	p
	m	sd	m	sd		
avant	6.50	1.73	6.50	2.55	51	0.65
après	4.83	3.07	5.50	2.64	41.5	0.26
écrit pré	4.00	2.86	4.40	3.03	56.5	0.90
écrit post	3.67	2.71	5.70	3.68	36	0.14
oral pré	4.50	3.40	5.70	4.14	43	0.32
oral post	5.25	3.02	6.40	3.60	42	0.29

9.4 Performances

Nous observons un effet significatif sur les performances des élèves entre les différentes évaluations ($\chi^2_{F(3)}=48.88, p<.001$) (Tableau 9, Tableau 10, Figure 8, Figure 9).

Nous remarquons que la moyenne d'erreur lors de l'évaluation écrite, après notre séquence d'intervention, est plus faible qu'avant cette dernière. La performance est donc meilleure en post séquence (Tableau 9).

Tableau 9 : Moyenne (m) et écart-type (sd) des erreurs lors de l'évaluation écrite selon les conditions.

Variables	m	sd
écrit pré	13.18	6.79
écrit post	12.86	7.17

Concernant l'évaluation orale, nous remarquons également que la moyenne d'erreur, après notre séquence d'intervention, est plus faible qu'avant cette dernière. La performance est donc meilleure en post séquence (Tableau 10).

Tableau 10 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de la performance en évaluation orale selon les conditions.

Variables	m	sd
oral pré	2.23	1.97
oral post	1.41	1.22

Nous remarquons, dans la Figure 8, que les écart-types sont assez larges, ce qui signifie que les différences de performance entre les élèves sont élevées. De plus, alors que la performance des garçons reste sensiblement la même entre l'évaluation écrite pré- et post-séquence, elle est meilleure chez les filles après notre séquence d'enseignement. Ceci influence donc la performance de classe qui s'améliore légèrement. En effet, nous

notons que la moyenne du nombre de fautes du groupe classe a diminué. Finalement, nous observons que les filles ont fait, en moyenne, plus de fautes que la gent masculine.

Effets de la séquence d'enseignement sur la performance écrite et le genre (N=22)

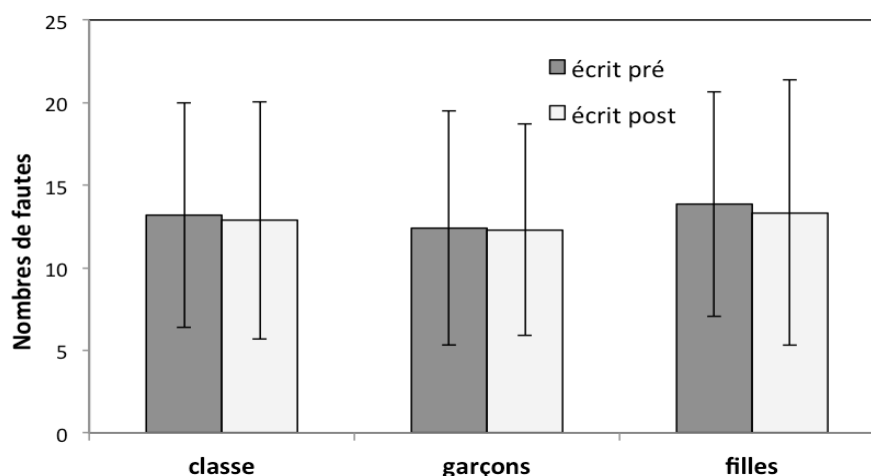


Figure 8 : Cette figure schématise la moyenne (de classe et en fonction du genre) du nombre de fautes lors des évaluations écrites. Pour la calculer, nous avons additionné le nombre de fautes de chaque élève pour créer une moyenne regroupant tous les élèves ou les classant en fonction de leur genre.

Analogiquement à la figure précédente, nous remarquons également, dans la Figure 9, la longueur des écart-types. Cela signifie que les différences de performance entre les élèves sont élevées. Globalement, nous pouvons observer une nette diminution du nombre de fautes chez tous les participants entre l'évaluation orale pré- et post-séquence. Ce qui revient à dire qu'après notre séquence, la performance des élèves, en moyenne, est meilleure. Nous observons aussi que les filles ont fait plus de fautes que les garçons lors des deux évaluations.

Effets de la séquence d'enseignement sur la performance orale et le genre (N=22)

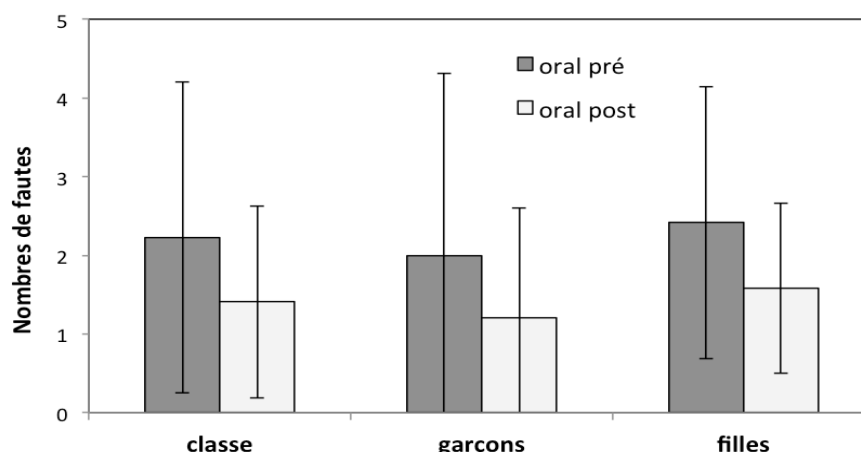


Figure 9 : Cette figure schématise la moyenne (de classe et en fonction du genre) du nombre de fautes lors des évaluations orales. Pour la calculer, nous avons additionné le nombre de fautes de chaque élève pour créer une moyenne regroupant tous les élèves ou les classant en fonction de leur genre.

Nous pouvons remarquer, dans le Tableau 11, qu'en moyenne, la performance des filles suit une plus grande progression que celle des garçons à l'écrit, mais reste plus ou moins similaire concernant l'évaluation orale. Pour l'évaluation écrite, l'augmentation de la performance de ces dernières se chiffre à 0.50 tandis que celle des garçons est de 0.10.

Cependant, nous observons également, dans le Tableau 12, que ces résultats ne sont pas significatifs malgré les différences visuelles entre les sexes dans les tableaux précédents.

Tableau 11 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de la performance selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.

Variables	Filles		Garçons		U	p
	m	sd	m	sd		
écrit pré	13.83	6.79	12.40	7.07	50	0.57
écrit post	13.33	8.02	12.30	6.40	58	0.97
oral pré	2.42	1.73	2.00	2.31	55	0.81
oral post	1.58	1.08	1.20	1.40	52.5	0.68

À l'aide du Tableau 12, nous remarquons qu'il n'y a pas de tendance significative entre l'évaluation écrite pré- et post-séquence, car la significativité bilatérale (p) est supérieure à 0.1. En contrepartie, nous remarquons un réel effet significatif concernant l'évaluation orale.

Tableau 12 : Test de classement de Wilcoxon (Z) et significativité bilatérale (p).

Variables	Z	p
écrit post - écrit pré	-0.24	0.81
oral post - oral pré	-2.29	0.02

Nous observons, dans le Tableau 13 indiquant la corrélation entre l'indice de stress et la performance des élèves, que le τ est principalement positif. Ainsi nous constatons que lorsque l'indice de stress est élevé, le nombre de fautes est généralement élevé également. Parmi les résultats significatifs, deux nous intéressent particulièrement. En effet, nous remarquons une forte corrélation entre l'indice de stress et la performance des élèves lors des évaluations écrites pré- et post-séquence. Cependant, cette significativité est absente lors des évaluations orales.

Tableau 13 : Corrélation de Kendall (τ) entre le stress et les performances aux différentes phases d'intervention.

Variables		stress					
		avant	après	écrit pré	écrit post	oral pré	oral post
performance	écrit pré	$\tau = .21$	$\tau = -.02$	$\tau = .49 \star \star$	$\tau = .29$	$\tau = .26$	$\tau = .29$
	écrit post	$\tau = .12$	$\tau = .15$	$\tau = .41 \star$	$\tau = .41 \star$	$\tau = .38 \star$	$\tau = .35 \star$
	oral pré	$\tau = .11$	$\tau = .42 \star$	$\tau = .33 \star$	$\tau = .16$	$\tau = .27$	$\tau = .25$
	oral post	$\tau = .06$	$\tau = .41 \star$	$\tau = .27$	$\tau = .15$	$\tau = .27$	$\tau = .28$

\star = significativité au niveau .05. $\star \star$ = significativité au niveau .01.

9.5 Stratégies

Lors de notre dernière intervention, soit de la passation de notre questionnaire final, nous avons interrogé les élèves à propos des différents exercices travaillés en classe pour favoriser la détente, la relaxation, la gestion émotionnelle et du stress. La discussion avec ces derniers a été très enrichissante. En effet, plusieurs d'entre eux ont partagé des expériences personnelles résolues à l'aide de ces stratégies. Ainsi, nous savons qu'une élève a utilisé un exercice pour se détresser avant un concours d'équitation, qu'une autre a pris l'habitude de faire un exercice avant de dormir pour faciliter la venue du sommeil, que l'exercice de contraction-décontraction musculaire a soulagé certains poignets crispés par l'écriture et que d'autres ont permis la gestion de crises familiales comme une bagarre entre frères et un caprice dans un magasin.

Nous relevons que 15% des élèves n'utilisent jamais les exercices présentés. 65% les utilisent à l'école, dont 50% en situation d'examen. 35% des élèves les emploient en dehors de l'école et 15% ont écrit les utiliser avant de dormir. Notons que l'addition des pourcentages dépasse 100%. La cause de cela est le fait que les élèves avaient la possibilité d'écrire plusieurs réponses.

10 Interprétation et discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous mettons en discussion les résultats de nos analyses au regard du cadre théorique proposé au préalable dans ce travail. Nous suivons le même ordre de présentation que lors de l'analyse. En premier lieu, nous présenterons l'interprétation des résultats concernant les émotions. Nous entrerons ensuite en discussion à propos du stress et du bien-être. Finalement, nous terminerons par traiter des résultats renvoyant aux performances et aux stratégies.

10.1 Émotions

Les différences interindividuelles à propos de l'indice émotionnel dans les résultats de notre recherche peuvent être expliquées à l'aide de la théorie de l'appraisal, soit de l'évaluation cognitive. Rappelons que la majorité des théories traitant de ce sujet présument que les spécificités de l'émotion ressentie dépendent de l'évaluation cognitive que fait l'individu d'une situation (Ave, 2009a). Le fait que chaque personne évaluerait une situation d'une manière qui lui est propre pourrait expliquer ces différences de valence perçues dans nos résultats. De plus, nous remarquons que l'indice émotionnel des filles varie plus fortement. Cela pourrait être expliqué par le fait que ces dernières ont une évaluation cognitive plus tranchée, sont plus affectées ou à l'écoute de leurs émotions et les expriment plus facilement. D'ailleurs Alain Braconnier (1996) soulève la croyance populaire selon laquelle les femmes sont plus émotives et plus expressives. Cependant, il affirme que nous ne pouvons nier que le sexe féminin connaît des variations d'émotions plus fortes et s'exprime de manière plus intense, surtout lorsqu'elles ressentent des sentiments négatifs. Cet auteur reporte également le travail de scientifique affirmant que les femmes sont davantage sujettes aux émotions intropunitives comme l'angoisse, la tristesse ou la culpabilité (Braconnier, 1996). Cet écrit pourrait donc valider notre interprétation des différences de valence émotionnelle entre le sexe masculin et féminin. Cependant, aucun résultat n'a été significatif.

Dans le chapitre précédent, nous avons observé que la moyenne de l'indice émotionnel après notre intervention était la plus élevée. Cela implique que la valence émotionnelle moyenne des élèves est plus positive après notre séquence d'enseignement. La théorie de Plutchik supposant que les cognitions dépendraient des apprentissages ainsi que des expériences vécues (Ave, 2009b) pourrait expliquer la différence entre les résultats pré- et post-séquence. D'après nos figures et en suivant cette théorie, nous pouvons avancer que notre séquence d'enseignement aurait un impact sur les cognitions des élèves et donc changerait l'évaluation cognitive qu'ils se font de la situation. Nous pouvons donc

prétendre qu'un apprentissage sur la gestion émotionnelle et sur la compréhension des émotions favoriserait une évaluation cognitive plus positive d'une situation d'examen. De plus, en fonction dont un individu conçoit mentalement une situation émotionnelle, soit de son évaluation cognitive, il peut modifier l'intensité et le type de l'émotion qu'il ressent. Cette régulation permet d'augmenter ou d'inhiber certaines réponses émotionnelles. Utiliser des stratégies de régulation consciemment permettrait donc d'atténuer l'impact négatif des émotions et d'éviter les effets d'interférence de la peur sur la performance de l'étudiant lors de l'examen (Luminet, 2008). Ceci pourrait donc justifier le fait que l'impact des émotions soit plus positif après notre séquence d'enseignement et que les performances soient meilleures.

Le jugement que fait un individu de son potentiel de maîtrise lors d'un événement influence les émotions y découlant. S'il juge son potentiel de maîtrise faible, ses émotions seront plus négatives. S'il juge avoir les outils et ressources nécessaires pour faire face à la situation, les émotions ressenties seront plutôt positives (Ave, 2009b). Cette théorie pourrait être une autre explication au fait que la valence émotionnelle soit plus positive après notre séquence d'enseignement. En effet, en se basant sur le questionnaire initial, seul un tiers des participants avait l'impression de maîtriser leurs émotions. Ce pourcentage a bien évolué lors du questionnaire final, après notre séquence d'enseignement, car nous relevons que cette impression est ressentie par la moitié des participants. Ces chiffres démontrent l'utilité d'un apprentissage sur le stress et les émotions : mieux comprendre pour mieux contrôler.

En contrepartie, si les explications précédentes permettent de développer les raisons de l'augmentation de l'indice émotionnel des élèves de manière générale et en situation d'évaluation orale, la stagnation de cet indice à l'écrit pourrait être causée par le fait que les élèves sont plus habitués à des passations écrites lors de leur scolarité. D'ailleurs, cela pourrait également expliquer les résultats du test de classement de Wilcoxon avançant qu'en moyenne, l'impact émotionnel est plus négatif à l'oral qu'à l'écrit. De plus, l'exposé oral demande un plus grand investissement social de la personne. Cette dernière se dévoile, s'expose plus et affronte le jugement de ses pairs.

10.2 Stress

Pour poursuivre sur les théories de l'évaluation cognitive de la situation, il est prouvé qu'elle joue un rôle important sur le degré de stress éprouvé. D'ailleurs, Dantzer et Lazarus soutiennent que le stress est en lien avec les émotions ressenties. Ils ajoutent que plus l'émotion est forte, plus la réaction au stress sera intense (Zablocki, 2009). Ces avancées théoriques permettent d'expliquer la corrélation entre l'indice émotionnel et l'indice de stress. En effet, dans nos analyses, nous avons remarqué que plus les émotions sont ressenties négativement, plus l'indice de stress est élevé. Ainsi, nous pouvons avancer qu'un travail sur la gestion émotionnelle permettrait de faire diminuer le stress.

De plus, ces deux spécialistes en neurologie ajoutent que l'intensité de stress ne dépend pas uniquement de l'évaluation cognitive de la situation faite par l'individu, mais également des ressources à sa disposition et de l'efficacité de la stratégie d'ajustement ou d'adaptation qu'il emploie (Zablocki, 2009). Cela pourrait expliquer que le stress des élèves ait diminué à la suite de notre séquence d'enseignement. En effet, dans cette dernière, nous avons présenté aux élèves diverses stratégies d'adaptation au stress, telle que des exercices de relaxation. De plus, ils soulignent qu'un événement vu comme menaçant le bien-être de l'individu et le sentiment d'impuissance ressenti par ce dernier pourraient augmenter le ressenti de stress (Zablocki, 2009). Cela pourrait justifier le fait que l'indice de stress soit supérieur lors des évaluations pré-séquence et lors du questionnaire initial. Effectivement, à ces moments-là, les élèves ne disposent pas encore

de ressources pour gérer leur stress. Nous pouvons donc relever l'effet bénéfique de notre enseignement sur le stress des élèves.

Cependant, nous notons une grande différence entre l'indice de stress de l'évaluation orale et celui de l'évaluation écrite en pré-séquence. Cette différence est aussi visible en post-séquence, mais est plus minime. Ce qui revient à dire que les élèves se jugent moins stressés à l'oral qu'à l'écrit. Malheureusement, la corrélation avec l'indice émotionnel ne peut pas apporter une réponse à ces constatations. Ainsi, nous pouvons imaginer que ces résultats dépendent d'autres variables. La forme de passation peut avoir influencé ces derniers. En effet, lors de l'évaluation orale, les élèves passaient devant la classe en binôme. Nous pouvons donc imaginer que d'affronter une situation d'examen en groupe permettrait de diminuer le stress ressenti. De plus, les évaluations orales étaient le deuxième test de la passation, elles succédaient aux écrits. Nous pouvons donc supposer que l'indice de stress est plus élevé au début de son induction.

Le fait que l'indice de stress des filles est majoritairement supérieur à celui des garçons, donc qu'elles se jugent plus stressées, pourrait être expliqué à l'aide de recherches menées par l'institut de recherche en santé du Canada. En effet, des études en neurosciences ont prouvé que la perception des stressés, l'évaluation cognitive de la situation et les réponses de l'individu diffèrent en fonction de son sexe. Ainsi, il a été démontré que la gent féminine autodéclare plus de stressés et de détresse que le sexe opposé. De manière générale, elles sont également plus sujettes à l'expression de symptômes de troubles physiques (Juster & Lupien, 2012).

Dans nos analyses, nous avons remarqué un pic de stress lors de l'évaluation écrite pré-séquence. Nous attribuons ce dernier au fait que c'était la première évaluation effectuée par les élèves. L'effet de surprise a pu jouer un rôle. Assurément, les élèves ne s'attendaient pas à être évalués. De plus, la première question qu'ils nous ont adressée a été: « Maîtresse, est-ce qu'il y aura une note ? ». Ceci démontre que certains élèves donnent plus d'importance aux notes qu'aux apprentissages réalisés. Ainsi, ils subissent un stress de performance directement lié à l'angoisse de l'échec (Duclos, 2011). C'est pourquoi la surprise de l'évaluation et le stress de performance pourraient expliquer ce pic de stress lors de la première évaluation écrite. Cependant, comme ils n'avaient pas reçu de réponse de notre part, à la fin des évaluations pré-séquence, les élèves ont demandé à leur enseignante si ces dernières étaient notées. Leur maîtresse a répondu par la négative. Nous pouvons donc nous demander si cet apport de l'enseignante est la cause de la diminution du stress lors des évaluations post-séquence. En effet, lors de la deuxième passation, nous remarquons que l'indice de stress est beaucoup plus faible. Vraisemblablement, comme les élèves savaient qu'ils allaient être évalués et que la note n'allait pas compter, l'induction de stress était moins forte.

10.3 Bien-être

De manière générale, nous remarquons que la moyenne de classe du bien-être a augmenté entre les évaluations pré- et post-séquence. Cela pourrait être expliqué par les autres résultats découverts. Effectivement, aux mêmes périodes, l'indice de stress a diminué et l'indice émotionnel a augmenté. Les élèves étaient donc moins stressés et l'impact des émotions était plus positif. En outre, lors de notre séquence d'enseignement séparant les deux périodes d'évaluation, nous avons travaillé avec les élèves des exercices relaxation, de sophrologie et de respiration pour gérer leur stress et leurs émotions. L'utilisation de ces stratégies adaptatives permet de diminuer l'angoisse et de ramener l'individu à un état de bien-être (Duclos, 2011). De surcroît, elles sont centrées sur les émotions, permettent de contrôler ces dernières et ont un impact direct sur le stress ressenti (Servant, 2009). Cela confirme donc les variations positives des différentes variables et leurs interactions. Nous pouvons donc avancer que notre séquence

d'enseignement et particulièrement l'apprentissage de la gestion émotionnelle et de stress ont favorisé un état de bien-être en situation d'évaluation.

De plus, comparés aux tests écrits, nous notons que l'indice de bien-être a toujours été supérieur lors des évaluations orales. Le fait que les élèves perçoivent l'oral comme moins stressant pourrait en être la raison. En effet, il est prouvé, par des mesures biologiques, que la sécrétion du cortisol (hormone du stress) est en relation avec l'état de bien-être ressenti par l'individu (OCDE, 2011). De plus, l'indice émotionnel est aussi plus élevé lors des évaluations orales qu'à l'écrit. Cela permettrait de justifier le fait que l'indice de bien-être soit supérieur aux mêmes périodes. Incontestablement, les affects positifs et négatifs exposent l'état psychologique de l'individu. Ainsi, ils rendent compte du bien-être ressenti par ce dernier. En effet, les mesures subjectives du bien-être sont en corrélation avec le ressenti de sentiments positifs. La prédominance des affects positifs permet donc un état de bien-être supérieur (OCDE, 2011).

Cependant, nous remarquons que la moyenne de l'indice de bien-être a diminué après notre séquence d'enseignement, soit que la moyenne de bien-être de la classe est plus faible lors du questionnaire final. Notons qu'au moment de la passation de notre questionnaire final, les élèves étaient en période d'examen pour boucler le bulletin semestriel. En effet, nous savons que les pressions et le contexte peuvent déteindre sur le bien-être d'un sujet et le menacer.

Notons que, dans tous les cas, les filles jugent leur état de bien-être plus faible que les garçons. Pour expliquer cela, reprenons les découvertes avancées par Braconnier (1996). En effet, ce dernier confirme que la gent féminine connaît des variations d'émotions plus fortes et s'exprime de manière plus intense. En suivant la théorie du bien-être subjectif, selon laquelle l'évaluation cognitive d'une situation et les affects positifs ou négatifs de l'individu rendent compte de son bien-être subjectif, nous pouvons imaginer que comme les filles subissent de plus grandes variations émotionnelles, cela se reporte sur leur état de bien-être (Fremont, 2013).

10.4 Performances

Dans les deux cas, nous remarquons une amélioration des performances lors des évaluations post-séquence. Cela pourrait être expliqué par le fait que l'indice de stress a diminué et l'indice émotionnel a augmenté. Ainsi, les élèves sont moins stressés et l'impact de leurs émotions est plus positif. D'après Platon, les émotions empêchent l'individu de raisonner de manière optimale (Luminet, 2008). De plus, les émotions négatives ont un plus grand impact sur l'individu et donc sur sa performance. Ce qui explique pourquoi elle est plus faible lorsque l'indice émotionnel est plus bas. Concernant le stress, nous savons qu'il entrave les capacités mnésiques (Roux-Fouillet, 2010). Nos évaluations orales et écrites reposent, avant tout, sur la mémorisation d'un texte. Le lien entre la mémorisation et le stress pourrait donc expliquer l'évolution de la performance des élèves. En effet, nous remarquons que lorsque ces derniers sont plus stressés, en pré-séquence, la performance est moins bonne. Le contraire se produit en post-séquence. D'ailleurs, un réel effet significatif concernant l'évaluation orale est notable. Les élèves ont donc augmenté significativement leurs performances en évaluation orale après notre séquence d'enseignement. La cause étant à l'origine de cette amélioration a déjà été présentée au début du paragraphe. Cependant, même si nous notons une différence visuelle concernant les évaluations écrites, nous ne relevons aucun effet significatif, car le nombre de fautes n'a que très légèrement diminué. En effet, l'évaluation écrite repose davantage sur les connaissances orthographiques de l'élève. Finalement, nous pouvons donc imaginer que les outils et exercices proposés aux élèves lors de notre séquence d'enseignement ont plus d'influence sur le comportement et la performance du sujet en situation d'évaluation orale.

Nous constatons que lorsque l'indice de stress est élevé, le nombre de fautes est généralement élevé également. Nous pouvons donc avancer qu'un surplus de stress influencerait négativement la performance de l'élève. En effet, en parasitant ses pensées par de l'inquiétude, l'élève n'arrive plus à se concentrer et à rechercher en mémoire les informations dont il a besoin. À partir du moment où il entrave les performances de l'individu, ce stress n'est pas positif. Effectivement, ce dernier peut amener une dégradation des processus mentaux au niveau de la mémoire, du jugement et du raisonnement (Roux-Fouillet, 2010). C'est pourquoi nous remarquons une forte corrélation entre l'indice de stress et la performance des élèves lors des évaluations écrites pré- et post-séquence.

De plus, il est prouvé que pour avoir accès aux données mémorisées, l'individu doit être calme et détendu (Roux-Fouillet, 2010). En partant de cette affirmation, nous pouvons également justifier l'augmentation des performances lors des évaluations suivant notre séquence d'enseignement. En effet, lors de ces dernières, les élèves connaissaient des exercices de relaxation, de sophrologie et de gestion de stress. L'utilisation de ces exercices permet de développer des stratégies adaptatives et favorise une meilleure détente, en conséquence, un accès aux informations mémorisées non-entravé par des ruminations ou de l'angoisse. D'ailleurs, le sophrologue Louis Musso (2014) prétend que la sophrologie permet d'aborder une situation de manière plus positive en donnant des outils qui permettent de contrôler le stress et les émotions. Il ajoute que ces exercices permettent d'augmenter les capacités de concentration ou de mémorisation d'un sujet. En effet, les pensées parasites et négatives sont éliminées et laissent donc le cerveau libre de toute préoccupation. Ceci peut également être relié à l'état de bien-être ressenti par les élèves. D'ailleurs, ce dernier était supérieur lors des évaluations suivant notre séquence d'enseignement. Incontestablement, une meilleure détente favorise un état de bien-être supérieur et donc une meilleure restitution des informations emmagasinées.

10.5 Stratégies

Dans les points précédents, nous avons déjà présenté l'impact de l'utilisation de stratégies adaptatives sur la gestion émotionnelle et du stress, le bien-être et les performances des élèves. Dans ce point, nous présenterons notre interprétation de l'utilisation de ces stratégies. Premièrement, nous remarquons qu'elles permettent aux élèves de gérer des situations dans lesquelles il est important d'être calme et de maîtriser ses émotions ou son stress.

Nous notons qu'un peu plus d'un élève sur dix n'utilise pas les exercices présentés de manière autonome. Cela peut être expliqué par le fait que les élèves ne maîtrisent pas encore la totalité des exercices du fait qu'ils ne les ont pas assez répétés. Tout comme dans n'importe quel apprentissage, la répétition, nommée parfois *drill*, est un excellent moyen de consolider l'appris. En effet, le drill permet à la réponse de devenir un automatisme. Il est autant utilisé pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques que des langues étrangères. En effet, certains de ces apprentissages nécessitent un grand nombre de répétitions avant d'être correctement procéduralisés puis automatisés. Nous pensons donc que certains élèves n'ont pas eu assez de temps pour répéter les exercices présentés afin d'être capables de les utiliser de manière autonome (Steiner & Steiner, 2008).

De plus, nous remarquons que plus d'un tiers des élèves utilisent ces stratégies adaptatives en dehors des murs de la classe. Cela revient à dire que ces élèves ont transféré ces connaissances à des situations externes. Cette capacité de transfert, soit de réactiver rapidement les savoirs et les utiliser dans d'autres situations, est le but de l'apprentissage et la démonstration que ce dernier est acquis (Steiner & Steiner, 2008). Nous pouvons donc affirmer qu'il y a eu un réel apprentissage grâce à notre séquence d'enseignement et que ce dernier permet aux élèves d'adopter des stratégies leur

permettant une meilleure gestion émotionnelle et de stress. Cependant, tous les élèves ne sont pas encore au stade de transfert des connaissances acquises. Plusieurs répétitions seraient encore nécessaires pour certains afin qu'ils puissent utiliser ces stratégies de manière autonome.

11 Conclusions de la recherche

Dans ce dernier chapitre, nous commencerons par répondre à notre question de recherche en validant ou réfutant les hypothèses avancées à l'aide des résultats obtenus. Puis, nous analyserons de manière critique la démarche de notre mémoire terrain et proposerons des propositions d'amélioration ou d'adaptation. Finalement, nous présenterons d'autres perspectives ou prolongements en fonction de notre recherche.

Pour commencer, rappelons que notre question de recherche était la suivante : ***quels impacts seraient amenés par le fait de suivre des cours traitant des émotions, du stress et de leur gestion dans une classe d'élèves de 6H ?*** À la suite de cette dernière, nous avons émis plusieurs hypothèses quant aux effets du suivi d'une telle formation. Nous allons traiter ces dernières à la suite tout en englobant, dans chacune d'entre elles, la **supposition que les effets présentés perdurent dans le temps.**

Notre première hypothèse était qu'une séquence d'enseignement sur les émotions, le stress et leur gestion permettrait d'améliorer la valence émotionnelle de l'élève lors d'une situation d'évaluation. D'après nos résultats, nous pouvons affirmer que l'indice émotionnel a bien augmenté entre l'évaluation orale pré- et post-séquence. Cependant, cet indice est en stagnation concernant l'écrit. Malgré cela, nous remarquons une grande évolution de l'indice émotionnel entre le questionnaire initial et final. En effet, la moyenne de ce dernier lors du questionnaire final est la plus élevée. Ces résultats reviennent à dire que la valence émotionnelle moyenne des élèves tend à être plus positive après notre enseignement et que ces effets perdurent dans le temps. De plus, nous remarquons un effet sur le jugement du potentiel de maîtrise des élèves. En effet, à la suite de notre séquence, la moitié des participants ont l'impression de contrôler leurs émotions alors qu'ils étaient un tiers lors de notre première intervention. Nous pouvons donc prétendre qu'un apprentissage sur la gestion émotionnelle et sur la compréhension des émotions favoriserait une évaluation cognitive plus positive d'une situation de test.

Notre deuxième hypothèse était que, dans une situation d'évaluation, l'exposition préalable à une formation sur les émotions, le stress et leur gestion devrait diminuer les effets du stress. Au vu de nos résultats, nous remarquons que l'indice de stress a toujours diminué après notre séquence. Nous pouvons relever l'effet bénéfique de notre enseignement sur le stress des élèves. En effet, dans cette dernière, nous avons donné aux élèves les outils nécessaires pour gérer le stress et leurs émotions. En outre, les ressources à disposition des enfants et l'efficacité des stratégies adaptatives utilisées permettent de faire diminuer le stress ressenti (Zablocki, 2009). De plus, nous avons remarqué une corrélation entre l'indice émotionnel et l'indice de stress. Ce qui revient à dire que plus les émotions sont ressenties négativement, plus l'indice de stress est élevé. C'est pourquoi nous pouvons lier cette hypothèse avec la dernière, car un travail sur la gestion émotionnelle, en améliorant la valence émotionnelle, permettrait de faire diminuer l'état de stress. Finalement, nous remarquons que la moyenne de stress la plus basse est retrouvée dans le questionnaire final. Ceci nous prouve que les effets bénéfiques de notre enseignement, quant à la diminution du stress, perdurent dans le temps.

Notre troisième hypothèse a trait au bien-être des élèves. Nous avançons que le suivi de cours traitant des émotions, du stress et de leur gestion permettrait aux élèves d'augmenter leur état de bien-être en situation d'examen. À travers nos analyses, nous avons remarqué que l'état de bien-être des élèves avait augmenté lors des situations d'évaluation après notre séquence d'enseignement. Cette augmentation

pourrait être expliquée par l'augmentation de l'indice émotionnel et la diminution de celui du stress, ce qui rejoint les deux hypothèses précédentes. De plus, dans nos cours séparant les deux périodes d'évaluation, nous avons travaillé avec les élèves sur différents exercices favorisant l'utilisation de stratégies adaptatives lors de situations à forte teneur émotionnelle ou stressante. En effet, l'utilisation de ces stratégies diminue l'anxiété et ramène l'individu à un état de bien-être (Duclos, 2011). Nous pouvons donc valider cette hypothèse en avançant que les divers apprentissages réalisés lors de notre séquence d'enseignement ont favorisé un état de bien-être supérieur chez les élèves en situation d'évaluation. Cependant, nous avons aussi relevé qu'il avait diminué dans le questionnaire final. De ce fait, nous ne pouvons pas garantir que les effets du suivi de ces cours perdurent dans le temps à ce stade de notre recherche. Cependant, nous pouvons avancer que certains facteurs externes comme une période d'évaluation prolongée peuvent faire diminuer l'état de bien-être des élèves de manière générale.

Enfin, notre dernière hypothèse suppose que la participation à une formation sur les émotions, le stress et leur gestion permettrait d'avoir un effet bénéfique sur les performances des élèves lors d'évaluation. D'après nos résultats, nous remarquons une amélioration des performances lors des évaluations suivant notre séquence d'enseignement. La diminution du nombre d'erreurs de la part des élèves est directement liée aux hypothèses précédentes. En effet, nous notons que l'indice de stress a diminué et l'indice émotionnel a augmenté. Ce qui revient à dire qu'ils sont moins stressés et que leur valence émotionnelle est plus positive. Vraisemblablement, lorsque les élèves sont sous l'emprise d'un surplus de stress ou d'émotions négatives, ils ne peuvent raisonner et avoir accès aux données mémorisées de manière optimale. Cependant, nous ne savons pas si ces effets perdurent dans le temps, car nous n'avons pas testé cet élément sur une plus longue durée.

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'un apprentissage favorisant la compréhension des émotions, du stress et leur gestion permettrait aux élèves d'avoir l'impression de mieux contrôler leurs émotions, favoriserait une valence émotionnelle plus positive, soit un impact des émotions moins négatif, diminuerait le stress, augmenterait le bien-être et la performance en situation d'évaluation. Cependant, même si la majorité de ces effets perdurent dans le temps, nous pensons que des facteurs externes tels que la période de l'année, certaines pressions, attentes ou la valeur de la note peuvent influencer ces différents états et la performance de l'élève. De plus, le suivi d'une telle formation permet aux élèves de développer des stratégies adaptatives utilisables dans la vie de tous les jours, pour gérer sa colère, son stress, se détendre, se calmer ou faciliter la venue du sommeil. Nous pouvons également dire qu'il y a eu un réel apprentissage, car plus d'un tiers des élèves ont transposé les connaissances acquises dans d'autres situations. Bien que ce résultat soit encourageant, nous pensons que la durée de notre séquence d'enseignement n'était pas suffisamment longue pour permettre à tous les élèves d'utiliser ces stratégies de manière autonome.

11.1 Analyse critique de la démarche et propositions d'amélioration ou d'adaptation du dispositif élaboré

Premièrement, nous trouvons qu'il aurait été préférable de construire notre séquence d'enseignement sur une plus longue durée et d'évaluer les élèves plusieurs fois. En effet, nous avons remarqué que certains élèves n'avaient pas encore acquis les exercices de gestion émotionnelle et du stress pour permettre leur utilisation de manière autonome. Ces derniers auraient donc mérité d'être répétés encore pour favoriser leur acquisition. De plus, prolonger la durée de recherche aurait permis d'évaluer les élèves à différentes périodes de l'année scolaire et donc de diminuer l'interférence des facteurs externes dans nos résultats. Enfin, certains résultats, corrélations ou différences entre genres auraient pu devenir significatifs si nous les avions évalués sur une plus longue durée.

Deuxièmement, nous avons relevé que la limite du sentiment subjectif est sa verbalisation. Cependant, les labels langagiers ne permettent pas de définir avec exactitude les ressentis ou les émotions d'un individu, car ces derniers peuvent être entremêlés ou d'intensités différentes (Dan Glauser, 2009). Dans nos questionnaires, l'enfant était confronté à ce problème. En effet, il est possible qu'il n'ait pas trouvé un mot ou une expression verbalisant ce qu'il ressentait réellement. Il aurait été souhaitable de trouver un moyen pour contrer cette difficulté et permettre à l'enfant de définir au mieux son sentiment subjectif.

Finalement, nous remarquons que l'intervention de l'enseignante, après nos premières évaluations, relevant que la note ne compterait pas, a probablement influencé les résultats récoltés lors de la deuxième période d'évaluation. En effet, les élèves voyaient certainement moins d'enjeux lors de cette deuxième période, car, pour beaucoup d'entre eux, la note est plus importante que les apprentissages réalisés. Il aurait été bien d'avertir l'enseignante à ce propos et d'informer les élèves de la valeur des notes à la fin de nos interventions. Ainsi, nous aurions mis en place les mêmes conditions d'évaluations en pré- et en post-séquence.

11.2 Prolongements de recherche

Dans ce point, nous allons présenter différents prolongements et approfondissements à notre recherche que nous trouvons particulièrement pertinents.

Premièrement, il serait intéressant d'approfondir la notion de transfert à propos des exercices favorisant les stratégies adaptatives en dehors des murs de l'école. En effet, l'élève ne rencontre pas uniquement des situations à forte teneur émotionnelle ou stressante à l'école. Ces dernières peuvent se présenter à toutes occasions. Nous pouvons donc nous demander si le fait de donner à l'enfant les outils et les ressources nécessaires à la gestion des crises quotidiennes (allant de la bagarre entre frères au divorce des parents) augmenterait son état de bien-être quotidien.

De plus, nous pouvons nous questionner sur les effets d'un tel apprentissage sur le climat de classe et la gestion disciplinaire. Est-ce que le fait de faire ces exercices permet de rendre la classe plus calme lorsqu'elle est agitée ? Quel type d'exercice faut-il utiliser en fonction de la situation ou du moment de la journée ? Est-ce que ces exercices favorisant le contrôle des émotions, permettent-ils également une diminution des conflits dans la classe ? Cela pourrait permettre à l'enseignant de trouver des astuces adaptées à sa classe, facilitant sa gestion et favorisant un climat de paix, de détente, de compréhension, de respect et des relations authentiques. En outre, dans notre séquence, nous avons sélectionné cinq exercices, mais il en existe davantage. La littérature jeunesse s'intéresse de plus en plus aux émotions et au bien-être des enfants, il est donc assez simple de se créer un petit fichier d'exercices pour que les élèves ne se lassent pas des répétitions.

Ensuite, un prolongement possible serait de différer les contenus d'évaluation. En effet, nous avons principalement évalué la mémoire à court terme des élèves. Il serait intéressant d'évaluer la mémoire à long terme, la réflexion, la logique, les compétences développées ou encore les performances dans les diverses disciplines scolaires.

Finalement, nous pouvons nous demander si un suivi permanent des élèves à propos de leur état émotionnel, de stress, de bien-être et leurs performances pourrait permettre aux titulaires de classe de mieux cibler les élèves en difficulté et de trouver avec eux des moyens d'amélioration. De plus, l'évolution de chaque élève sur une année scolaire complète permettrait à l'enseignant d'approfondir son suivi et d'apporter les remédiations nécessaires à son enseignement.

12 Références bibliographiques

Allal, L. (1984). Adapté du Cours : évaluation pédagogique (Fascicule 1). Genève : Centrale des photocopies de l'Université de Genève

Ave, T. (2009a). Psychophysiologie des émotions. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.157-188). Paris : Dunod

Ave, T. (2009b). Motivation et tendances à l'action. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.189-222). Paris : Dunod

Berruchon, S. (2012). Les trois étapes de la mémoire [Page web]. Consulté le : 15.02.16. Repéré à : <http://www.recall-you.com/comprendre-fonctionnement-memoire/encodage-stockage-rappel.php>

Bloch, O., Von Wartburg, W. (2002). Dictionnaire étymologique de la langue française. Paris : Presses Universitaires de France

Bonniol, J-J., Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De boeck

Braconnier, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris : Odile Jacob

Brun, P. (2001). La vie émotionnelle de l'enfant. *Enfance*, 53(3), 221-225. DOI : 10.3917/enf.533.0221

Calcoen, E. (s.d.). La performance scolaire : performance de l'élève et performance du professeur [Page web]. Consulté le : 15.02.16. Repéré à : <http://www.performance-et-vie.fr/article.php?id=17>

C'est pas sorcier. (22 mai 2013). *Joie – peur – tristesse – colère... Que d'émotion !* [Vidéo en ligne]. Consulté le : 15.02.16. Repérée à <https://www.youtube.com/watch?v=pyeXvjCVfy8>

Christophe, A. (2013). *L'estime de soi au quotidien* [Page web]. Consulté le : 15.02.16. Repéré à : http://www.scienceshumaines.com/l-estime-de-soi-au-quotidien_fr_31239.html

Courtilot, M., Dirand, B. & Ruffenach, M. (2006). *Enseigner les Sciences physiques*. Paris : Bordas

Dan Glauser, E. (2009). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.223-258). Paris : Dunod

Darwin, C. (1872). *L'expression de l'émotion chez l'homme et les animaux* (D. Férault, Trans.). Paris: Rivage poche / Petite Bibliothèque.

Docter, P. & Del Carmen, R. (2015). Inside Out [long-métrage d'animation]. Los-Angeles, Etats-Unis : Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures

Dumont, M. & Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Dumont, M. (2001). Les stratégies adaptatives. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.), *stress et adaptation chez l'enfant* (pp.55-68). Québec : Presses de l'Université du Québec

Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension ! Le stress chez l'enfant*. Québec : Editions du CHU Sainte-Justine

École des Quatre Coins. (2005). La chevauchée [Page web]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : http://ecole4coinsbures.free.fr/article.php3?id_article=188

Eustache, F. (2014). Face latérale (à gauche) et face interne (à droite) de l'hémisphère cérébral droit [Image]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/memoire>

Frascarolo-Moutinot, F. (2010). *L'estime de soi chez l'enfant*. Paris : Nathan

Fremont, M. (2013). *Quels facteurs explicatifs du burnout et du bien-être subjectif ? Déterminants psychologiques, sociaux et organisationnels auprès des cadres à responsabilités et élaboration d'un modèle* [Thèse de doctorat, Université de Lille 3, Lille, France]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124140/document>

Ganong, W. F. (2005). *Physiologie médicale*. (2^e éd.). Bruxelles : De boeck

Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*. Nancy-Metz : C.I.F.I.S.E.M.

Grandjean, D. & Scherer, K. R. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.41-76). Paris : Dunod

Graziani, P., Swendsen, J. (2004). *Le stress, émotion et stratégie d'adaptation*. Paris: Nathan.

Hazanov, O., Kaiser, S. & With, S. (2009). Stress et coping : un état des lieux. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.289-314). Paris : Dunod

Juster, R.P., Lupien, S. (2012). Le sexe et le genre dans la recherche sur le stress : la métamorphose d'un domaine [Page web]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/44734.html#a03>

Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981). *A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition*. London : Springer

Korb, S. (2009). La régulation des émotions. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.259-288). Paris : Dunod

Krumm, C.M. (s.d.). La performance scolaire : à la recherche d'une mesure pour évaluer la diversité des talents [Page web]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : <http://www.performance-et-vie.fr/article.php?id=8>

Lafortune, L., Doudin, P-A., Pons, F. & Dawson, R. H. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de L'Université du Québec

Larousse, P. (1984). *Grand dictionnaire encyclopédique*. Paris : Larousse

Lazarus, S.R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York : Springer Publishing Compagny

Lehalle, H. & Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Paris : Dunod

Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De boeck

Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29(2), 73-86. DOI: 10.3917/ctf.029.0073

Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*. Bruxelles : De boeck

Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(93), 103-133 [Article]. Consulté le 15.02.16. Repéré à <http://www.cairn.info>

Musso, L. (2014). *Difficultés scolaires : comment aider votre enfant ?* Paris : Grancher

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, (4), 8-14 [Article]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : <http://psychologiesociale.eu/files/REPS4.pdf>

OCDE. (2011). Le bien-être subjectif. In OCDE (Eds.), *Comment va la vie : Mesurer le bien-être* (pp. 291-309).

Pearlin, L.I & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, 19(1), 2-21

Perrier, J., Zuccone, D. (2010). Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants ? (Mémoire de maîtrise, Université de Genève, Genève).

Rey, A. (2014). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert

Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.), *stress et adaptation chez l'enfant* (pp.11-27). Québec : Presses de l'Université du Québec

Rocheleau, J. (2009). *Les théories cognitives de l'apprentissage*. Trois-Rivières : Université du Québec [PDF]. Consulté le 15.02.16. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC332/F766183874_Approche_cognitive_apprentissage2009_10_05.pdf

Roux-Fouillet, L. (2010). *Au secours, mon enfant est stressé !* Paris : Presses de la Renaissance

Sander, D. (2008-2009). BA2 Cours 71133. *Psychologie de l'Émotion*. Université de Genève.

Sander, D. & Scherer, K. R. (2009a). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.1-41). Paris : Dunod

Sander, D. & Scherer, K. R. (2009b). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod

Scallon. G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissage : la réflexion*. Québec : Presses de l'université Laval

Servant, D. (2009). *La relaxation : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Paris : Elsevier-Masson

Steiner, G. & Steiner, H. (2008). *Les processus de l'apprentissage*. Berne : HEP verlag ag.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques

Trudel, M. Chaussegros de Léry, E & Puentes-Neuman, G. (2001). Régulation biocomportementale des réponses d'adaptation au stress chez les jeunes enfants. In M. Dumont & B. Plancherel (Eds.), *stress et adaptation chez l'enfant* (pp.31-52). Québec : Presses de l'Université du Québec

Vianin, E. (2014). *La psychologie positive au service de la réussite scolaire*. Sion : Lycée-Collège de la Planta

Westen, D. (2000). *Psychologie : pensée, cerveau et culture*. Bruxelles : De boeck

Wranik, T. (2009). La personnalité et les émotions. In D. Sander & K. Scherer (Eds.), *traité de psychologie des émotions* (pp.359-383). Paris : Dunod

Zablocki, B. (2009). *Du stress au bien-être et à la performance*. Liège : Edi.pro

13 Figures, images et tableaux présents dans le travail

Figures

- Figure 1 : les huit émotions de base sont représentées en cercle. Elles sont disposées en fonction de leurs effets sur les comportements et les réactions physiologiques des êtres vivants. 9
- Figure 2 : le système moniteur est composé de trois parties : une représentation inconsciente, une autre consciente et finalement un aspect verbalisable..... 11
- Figure 3 : cette figure résume les différents types de mémoires..... 23
- Figure 4 : Cette figure rassemble les intitulés et les dates de nos interventions en classe 28
- Figure 5 : Cette figure représente l'indice émotionnel des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant les émotions auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 12. Plus la somme est élevée, plus l'indice émotionnel et l'impact des émotions sont positifs. .. 30
- Figure 6 : Cette figure représente l'indice de stress des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant le stress auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 12. Plus la somme est élevée, plus les élèves se jugent stressés et l'impact du stress est négatif. 32
- Figure 7 : Cette figure représente l'indice de bien-être des élèves en fonction de leur genre aux différents stades de nos interventions. Pour le calculer, nous avons sommé l'ensemble des questions concernant le bien-être auxquelles les élèves ont répondues dans nos questionnaires. Les résultats se bornent entre 0 et 9. Plus la somme est élevée, plus les élèves se placent dans un état de bien-être. 34
- Figure 8 : Cette figure schématise la moyenne (de classe et en fonction du genre) du nombre de fautes lors des évaluations écrites. Pour la calculer, nous avons additionné le nombre de fautes de chaque élève pour créer une moyenne regroupant tous les élèves ou les classant en fonction de leur genre. 36
- Figure 9 : Cette figure schématise la moyenne (de classe et en fonction du genre) du nombre de fautes lors des évaluations orales. Pour la calculer, nous avons additionné le nombre de fautes de chaque élève pour créer une moyenne regroupant tous les élèves ou les classant en fonction de leur genre. 36

Images

- Image 1 : dans cette image, les différentes structures cérébrales du système limbique sont présentées (Zablocki, 2009, p. 32). 7
- Image 2 : cette image présente les différentes zones du cerveau et certaines de ses structures (d'après Kouklikoff in Eustache, 2014). 23

Tableaux

- Tableau 1 : ce tableau présente les différentes composantes de l'émotion, leur fonction et les sous-systèmes qui y sont reliés. 12
- Tableau 2 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice émotionnel selon les conditions. . 30

Tableau 3 : Moyenne et écart-type de l'indice émotionnel selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.	31
Tableau 4 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice de stress selon les conditions.	32
Tableau 5 : Moyenne et écart-type de l'indice de stress selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.	33
Tableau 6 : Corrélacion de Kendall (τ) entre les émotions et le stress aux différents stades de nos interventions..	33
Tableau 7 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de l'indice de bien-être selon les conditions.	34
Tableau 8 : Moyenne et écart-type de l'indice de bien-être selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.	35
Tableau 9 : Moyenne (m) et écart-type (sd) des erreurs lors de l'évaluation écrite selon les conditions.	35
Tableau 10 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de la performance en évaluation orale selon les conditions.	35
Tableau 11 : Moyenne (m) et écart-type (sd) de la performance selon le genre, U de Mann-Whitney et significativité unilatérale (p). Pour qu'un effet soit annoncé, p doit être inférieur à 0.1. Pour que ce dernier soit considéré comme significatif, il doit être inférieur à 0.05.	37
Tableau 12 : Test de classement de Wilcoxon (Z) et significativité bilatérale (p).	37
Tableau 13 : Corrélacion de Kendall (τ) entre le stress et les performances aux différents stades de nos interventions.	37

14 Annexes

Annexe I : Planification simplifiée des interventions en classe

Annexe II : Questionnaire initial et final – Questionnaire évaluations pré- et post-séquence

Annexe III : Poème « La chevauchée » de Jacques Charpentreau

Annexe IV : Fichier d'exercices

Annexe I : Planification simplifiée des interventions en classe

PLANIFICATION DE SÉQUENCE MÉMOIRE TERRAIN	
LA GESTION ÉMOTIONNELLE DE L'ENFANT DE 6H FACE À UNE SITUATION D'ÉVALUATION ET SON IMPACT SUR LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE	
<p style="text-align: center;"><u>Visée prioritaire choisie du domaine de formation générale:</u> Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels. <i>(Plan d'Etudes Romand, mars 2010)</i></p>	
Avant : Questionnaire initial	<i>Introspection de son état émotionnel de manière générale.</i>
<p><u>Déroulement de la leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet. • Récolte des représentations sur les émotions et le stress. • Distribution du questionnaire. • Lecture des questions pour vérifier la compréhension des élèves. • Précision de certaines émotions / termes avec les élèves. <p><u>Durée :</u> 20 minutes</p> <p><u>Matériel :</u> Questionnaire sur les émotions et le stress en général.</p>	
Évaluations pré-séquence	<i>Induction émotionnelle</i>
<p><u>Déroulement de la leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation du déroulement et de l'objectif de l'évaluation. • Évaluation écrite : <ul style="list-style-type: none"> ○ Lecture en plénum ○ Temps de préparation à la dictée de 10 minutes. ○ Réalisation de la dictée en respectant les consignes (pas de gommes / effaceurs = tracer si faute) ○ Questionnaire sur l'état émotionnel en situation d'examen écrit. • Évaluation orale : <ul style="list-style-type: none"> ○ Temps de préparation à la poésie de 15 minutes. ○ Passage en duo par oral devant la classe : l'un fait la première partie, l'autre la deuxième. Noter l'ordre de passage. ○ Questionnaire sur l'état émotionnel en situation d'examen oral. <p><u>Critère(s) d'évaluation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation écrite : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombres de fautes ○ Nombres d'accrocs (traçages) • Évaluation orale : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombres de fautes (oublis, inversions) ○ Nombres d'accrocs (moments de réflexion) ○ Posture stable (l'élève bouge beaucoup ou se tient droit) <p><u>Durée :</u> 75 minutes</p> <p><u>Matériel :</u> Premier paragraphe de la poésie « La chevauchée de Jacques Charpentreau » composé de 6 vers dont le mètre est régulier (octosyllabe). Questionnaires sur l'état émotionnel en situation d'examen écrit et oral. Grille d'évaluation.</p>	
Séquence d'enseignement : Phase 1 – Retour sur l'expérience vécue	<i>Qu'est-ce que le stress ? Comment le reconnaître ? Quand sommes-nous stressés ? Pourquoi en éprouve-t-on ? Que</i>

<p>Le stress et les émotions à l'école</p>	<p><i>peut-on faire pour y faire face et le contrer ?</i></p> <p><i>Qui sont-elles ? D'où viennent-elles ? À quoi servent-elles ? Comment les reconnaître ? Est-ce qu'elles sont les mêmes chez tout le monde ?</i></p>
<p>Objectif spécifique : Prendre conscience que les émotions sont des réponses personnelles et adaptatives d'un individu face à une situation particulière.</p> <p><u>Déroulement de la leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les situations d'évaluations (émotions ressenties...). « Est-ce que tout le monde ressent les mêmes émotions face à une situation ? » • Présentation des différentes émotions + exemple de situation « Qui sont-elles ? Comment les reconnaît-on ? » • Visionnage de la vidéo snickers. « Quand avons-nous des émotions ? » -> Quand un besoin n'est pas rempli. • Lister les différents besoins. • Visionnage de la vidéo « Inside Out ». « D'où viennent-elles ? » « À quoi servent-elles ? » Ex : ours. • Retour sur les représentations prises en T0 -> les comparer avec les nouvelles connaissances : « Qu'est-ce qu'une émotion » • Discussion autour du stress -> T2 <p><u>Critère(s) d'évaluation :</u> analyser la situation de l'ours.</p> <p><u>Durée :</u> 40 minutes</p> <p><u>Matériel :</u> photo représentations T0, vidéo YouTube vice versa : https://www.youtube.com/watch?v=IWIR3qPisPg Vidéo YouTube snickers : https://www.youtube.com/watch?v=yxVdyMzU9tY</p>	
<p>Séquence d'enseignement : Phase 2 – La gestion du stress et de ses émotions</p>	<p><i>exercices</i></p>
<p>Objectif spécifique : Prendre connaissance des divers exercices de relaxation.</p> <p><u>Déroulement de la leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Récolte des techniques que les élèves utilisent pour se calmer, se relaxer • Présentation des exercices • Types de respiration (quand on est stressé, pour se calmer, quand on fait du sport...) <p><u>Exercices :</u></p> <p>Les racines : 3 minutes</p> <p>Assis à leur place, les pieds touchent le sol. Fixer son attention sur ses pieds. Décrire ses ressentis (pression sur le sol, contact, chaleur, chaussette...).</p> <p>Sentir ses pieds très lourds comment s'ils s'enfonçaient dans le sol. Imaginer que de la plante de ses pieds partent des petites racines. Des racines qui se mettent à pousser, à grandir, grossir, à s'enfoncer dans le sol et qui deviennent très fortes. Ses pieds sont accrochés dans le sol. Se concentrer sur ses racines qui poussent toujours plus profond et qui me donnent plus de force. Se sentir solide et fort.</p> <p>Mon ventre respire: 3 minutes</p> <p>Assis à leur place, les pieds au sol, le dos droit. Inspirer par le nez (grande inspiration lente), expirer par le nez (grande expiration lente). Respiration ventrale. Imaginer que l'on gonfle un ballon dans son ventre quand on inspire (les mains sont sur le ventre et contrôlent le mouvement de notre ventre). Faire plusieurs respirations et terminer avec un soupir expiré par la bouche.</p>	

La respiration carrée: 3 minutes

Assis à leur place, les pieds au sol, le dos droit.

Inspirer par le nez (grande inspiration lente) tout en suivant avec son doigt un côté du carré, respiration ventrale. Adapter son rythme à sa respiration. Sur le deuxième côté, bloquer sa respiration (poumon plein) tout en suivant le tracé du doigt. Puis expirer par le nez (grande expiration lente) sur le troisième côté. Bloquer sa respiration (poumon vide) tout en longeant le dernier côté du carré.

Le bonhomme en colère : 3 minutes

Debout, bien droit, les pieds légèrement écartés, les bras le long du corps, respiration ventrale.

Lorsqu'on inspire, se crispier (crisper ses poignets, ses bras, ses épaules, ses jambes, son visage) comme si on était en colère. Puis se relaxer en expirant, tout détendre.

Possibilité de faire cet exercice assis à sa place et uniquement avec ses poignets. Paumes ouvertes vers le ciel / poing fermé.

La boule lumineuse et la fumée grise : 3 minutes

Debout, bien droit, les pieds légèrement écartés, les bras le long du corps, respiration ventrale.

Inspirer longuement tout en remontant ses bras (bras tendu) le long de son corps -> prendre l'énergie. Bloquer sa respiration -> créer une boule d'énergie entre ses paumes tendues vers le ciel, se lever sur la pointe des pieds. Expirer longuement -> mains l'une sur l'autre, paumes tournées vers le sol, descendre le long de son corps pour expulser la mauvaise énergie grise (fumée) dans le sol. Aller doucement.

Critère(s) d'évaluation : Participer aux divers exercices.

Durée : 20 minutes

Matériel : ballon, petit livret d'exercices

**Séquence d'enseignement : Phase 3 –
La gestion du stress et de ses
émotions (reprise par l'enseignante)**

Exercices

Objectif spécifique : maîtriser les divers exercices de relaxation. Être capable de les reproduire seul.

Évaluations post-séquence

*Induction émotionnelle. Est-ce que les
exercices ont porté leurs fruits ?*

Retour sur l'expérience

Déroulement de l'activité :

- Présentation du déroulement et de l'objectif de l'évaluation.
- **Évaluation écrite** :
 - Lecture en plénum
 - Temps de préparation à la dictée de 10 minutes.
 - Réalisation de la dictée en respectant les consignes (pas de gommes / effaceurs = tracer si on fait une faute)
 - Questionnaire sur l'état émotionnel en situation d'examen écrit.
- **Évaluation orale** :
 - Temps de préparation à la poésie de 15 minutes.
 - Passage par oral devant la classe par duo : l'un fait la première partie, l'autre la deuxième. Respecter l'ordre de passage de la première passation.
 - Questionnaire sur l'état émotionnel en situation d'examen oral.

Critère(s) d'évaluation :

- **Évaluation écrite** :
 - Nombres de fautes
 - Nombres d'accrocs (traçages)

- **Évaluation orale :**

- Nombres de fautes (oublis, inversions)
- Nombres d'accrocs (moments de réflexion)
- Posture stable (l'élève bouge beaucoup ou se tient droit)

Durée : 75 minutes

Matériel : Deuxième paragraphe de la poésie « La chevauchée de Jacques Charpentreau » composé de 6 vers dont le mètre est régulier (octosyllabe). Questionnaires sur l'état émotionnel en situation d'examen oral et écrit. Grille d'évaluation.

Après : Questionnaire final

Introspection de son état émotionnel de manière générale. Est-ce que l'état de l'élève a évolué ?

Déroulement de l'activité :

- Donner le questionnaire. (Demander s'ils ont continué à employer les exercices et astuces de relaxation vus ensemble).
- Lire les questions pour vérifier la compréhension des élèves.

Durée : 20 minutes

Matériel : Questionnaire sur l'état émotionnel en général.

Annexe II : Questionnaire initial et final – Questionnaire évaluations pré- et post-séquence

Les émotions et le stress

Prénom : _____

Dans la vie de tous les jours :

		Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1.	Je suis heureux...				
2.	Je suis triste...				
3.	J'ose faire de nouvelles choses...				
4.	J'aime les défis...				
5.	J'aime que tout soit organisé, ordonné...				
6.	Le dimanche soir, j'ai de la peine à m'endormir...				
7.	Je n'arrive pas à rester assis(e) tranquillement...				
8.	Je pense à des choses négatives...				
9.	Je mets la faute sur les autres...				
10.	Je pense que c'est de ma faute...				
11.	Je sais dire ce que je ressens...				
12.	J'ai l'impression de contrôler mes émotions, d'en être le chef...				

Le soir avant un examen :

		Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1.	Je ressens de la colère...				
2.	Je pleure...				
3.	Je me fais du souci ou je m'inquiète...				
4.	J'ai peur...				
5.	J'ai l'impression que je vais réussir...				
6.	Je pense que je vais rater...				
7.	J'ai mal au ventre...				
8.	Je tremble...				
9.	Je me dis des choses positives...				
10.	Je suis excité...				
11.	Je suis détendu...				
12.	J'emploie des stratégies pour me détendre...				

Quand je vais à l'école,

je me sens détendu et calme



je me sens anxieux et stressé

c'est agréable



c'est désagréable

je réussis



je ne réussis pas

Les émotions et le stress

Prénom : _____

aMets une croix dans la case qui te correspond.
Pendant l'examen :

		OUI	NON
1.	J'étais heureux...		
2.	J'étais triste...		
3.	Ça m'a dérangé que ce soit quelque chose que je n'ai jamais fait...		
4.	C'était un défi...		
5.	Ça m'a dérangé de ne pas être préparé...		
6.	Je n'arrivais pas à me calmer...		
7.	J'avais besoin de bouger...		
8.	Je me disais des choses négatives...		
9.	Si je ne réussis pas, je pense que c'est de la faute à la maîtresse...		
10.	Si je ne réussis pas, je pense que c'est de ma faute...		
11.	Je sais dire ce que j'ai ressenti...		
12.	J'avais l'impression de contrôler mes émotions, d'en être le chef...		

		OUI	NON
1.	J'ai ressenti de la colère...		
2.	J'avais envie de pleurer...		
3.	Je me suis fait du souci, je me suis inquiété...		
4.	J'ai eu peur...		
5.	J'avais l'impression que j'allais réussir...		
6.	Je pensais que j'allais rater...		
7.	J'ai eu mal au ventre...		
8.	Je tremblais...		
9.	Je me disais des choses positives...		
10.	J'étais excité...		
11.	J'étais détendu...		
12.	J'ai employé des stratégies pour me détendre...		

Colorie la flèche qui te correspond :

j'étais détendu et calme



j'étais anxieux et stressé

c'était agréable



c'était désagréable

je pense avoir réussi


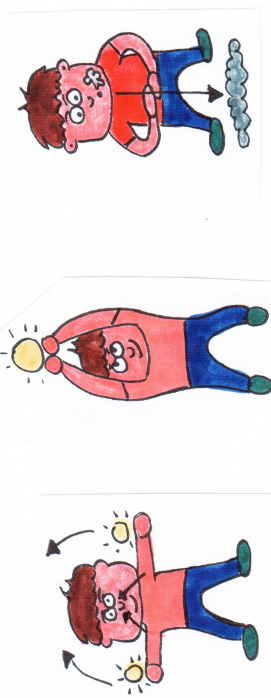
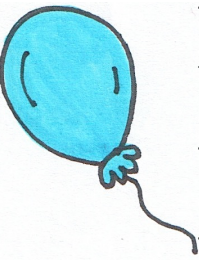
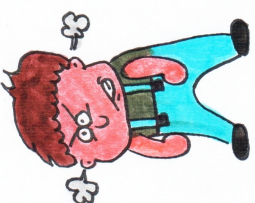
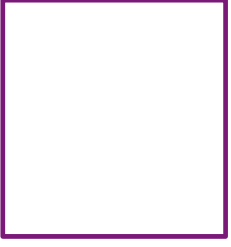


je pense avoir raté

Annexe III : Poème « La chevauchée » de Jacques Charpentreau (École des Quatre Coins, 2005).

PRÉ-TEST	POST-TEST
<p>Certains, quand ils sont en colère, Crient, trépignent, cassent des verres...</p> <p>Moi, je n'ai pas tous ces défauts :</p> <p>Je monte sur mes grands chevaux.</p> <p>Et je galope, et je voltige,</p> <p>Bride abattue jusqu'au vertige.</p>	<p>Des étincelles sous leurs fers, Mes chevaux vont un train d'enfer.</p> <p>Je parcours ainsi l'univers, Monts, forêts, campagnes, déserts...</p> <p>Quand mes chevaux sont fatigués, Je rentre à l'écurie calmé.</p>

Annexe IV : Fichier d'exercices

EXERCICES POUR SE DÉTENDRE	EXERCICES POUR SE DÉTENDRE
<p>Les racines Position de départ : - assis sur sa chaise ou debout - bien droit - les pieds au sol</p> <p>Exercice : Sentir ses pieds très lourds comment s'ils s'enfonçaient dans le sol. Imaginer que du plat de ses pieds partent des petites racines. Des racines qui se mettent à pousser, à grandir, grossir, à s'enfoncer dans le sol et qui deviennent très fortes. Se sentir solide et fort.</p> 	<p>La boule lumineuse et la fumée grise Position de départ : - debout - bien droit - les pieds légèrement écartés au sol - les bras le long du corps - les mains ouvertes</p> <p>Exercice : Inspirer l'air par le nez lentement tout en remontant ses bras tendu, mains ouvertes long de son corps -> prendre l'énergie lumineuse. Créer une boule d'énergie entre ses paumes tendues vers le ciel, se lever sur la pointe des pieds et bloquer sa respiration.</p> <p>Mains l'une sur l'autre, paumes tournées vers le sol, descendre le long de son corps (depuis le sommet de sa tête jusqu'à ses pieds) en expirant -> expulser la mauvaise énergie grise (fumée) dans le sol et se remplir de lumière. Aller doucement.</p> 
<p>Mon ventre respire Position de départ : - assis sur sa chaise ou debout - bien droit - les pieds au sol - les mains sur le ventre</p> <p>Exercice : Inspirer par le nez (grande inspiration lente), expirer par le nez (grande expiration lente). Imaginer que l'on gonfle un ballon dans son ventre quand on inspire et qu'on le dégonfle quand on souffle l'air. Le ventre doit se gonfler et se dégonfler.</p> 	<p>Le bonhomme en colère Position de départ : - assis sur sa chaise ou debout - bien droit - les pieds légèrement écartés au sol - les bras le long du corps</p> <p>Exercice : Inspirer par le nez tout en se crispant (crisper ses poignets, ses bras, ses épaules, ses jambes, son visage) comme si on était en colère. En expirant, se relaxer, relâcher et détendre son corps. Se sentir tout mou.</p> 
<p>La respiration carrée Position de départ : - assis sur sa chaise - bien droit - les pieds au sol</p> <p>Exercice : 1. Inspirer par le nez lentement tout en suivant avec son doigt un côté du carré. 2. Sur le deuxième côté, bloquer sa respiration tout en suivant la ligne du doigt. 3. Puis expirer par le nez lentement sur le troisième côté. 4. Bloquer sa respiration le long du dernier côté du carré. Le ventre doit se gonfler et se dégonfler.</p> 	

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu, date et signature :