



Master

2010

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants ?

Perrier, Jessica; Zuccone, Diane

How to cite

PERRIER, Jessica, ZUCCONI, Diane. Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants ? Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9728>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 14.03.2023 16:55

UNIVERSITE DE GENEVE

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Section des Sciences de l'Éducation

Licence Mention Enseignement

Jessica Perrier & Diane Zuccone

MÉMOIRE DE LICENCE

Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire

genevoise, mythe ou réalité ?

Que perçoivent les enseignants ?

Date de soutenance : 27 mai 2010

Jury :

Lucie Mottier Lopez (Directrice)

Walther Tessaro

Claude Laplace

Résumé

Cette étude s'intéresse à la perception que neuf enseignants de l'école primaire genevoise ont du stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative. Nous avons effectué des entretiens avec ces enseignants ainsi qu'avec des spécialistes de cette question.

Nous avons postulé que les écoliers sont stressés en situation d'évaluation sommative et que les enseignants peuvent percevoir leur stress. Nous avons également émis l'hypothèse que le stress pouvait tout autant être bon que mauvais et propre à chacun. Lorsque les enseignants perçoivent un stress influant négativement sur les performances scolaires de l'élève, ils peuvent mettre en place des méthodes pouvant l'apaiser.

Nos résultats mettent en évidence que les enseignants perçoivent divers signes ou attitudes sans les mettre forcément en lien avec le stress. Ils considèrent que ces attitudes empêchent les élèves de travailler de manière adéquate en situation d'évaluation sommative et agissent ainsi plus fréquemment sur le contexte les entourant.

Remerciements

Nous tenons sincèrement à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont aidées et accompagnées durant l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, nous pensons à Madame Lucie Mottier Lopez pour sa disponibilité, ses conseils et ses encouragements dans le but de mener à bien notre mémoire de licence.

Nous pensons également aux spécialistes et aux enseignants qui nous ont accordé de leur temps et ainsi apporté chacun, à leur manière, une partie de leur expertise et de leur expérience. Sans eux, notre recherche n'aurait pas pu aboutir.

Merci de même aux membres de la commission, Messieurs Claude Laplace et Walther Tessaro, pour leurs conseils et pour avoir accepté de participer à la soutenance de notre mémoire.

Toute notre reconnaissance s'adresse encore à nos familles et amis. Leurs soutien et encouragements, autant moral que pour l'avancement de notre travail, ont été précieux. Nous les remercions pour la confiance dont ils ont fait preuve à notre égard et la richesse des échanges que nous avons eus avec eux.

Jessica et Diane

« Qu'est-ce que tu crains le plus, toi ?
demanda Ron à Hermione avec un rire
moqueur. Faire un devoir qui n'aurait
que dix-neuf sur vingt ? »

(Rowling, 1999)

Sommaire

| | |
|--|------|
| 1. Introduction | p.7 |
| 2. Naissance de la recherche | p.9 |
| 2. 1. Un choix personnel | p.9 |
| 2. 2. La délimitation de l'objet de notre mémoire | p.11 |
| 3. Cadre théorique | p.13 |
| 3. 1. Présentation du stress | p.13 |
| 3. 2. Les différentes phases de stress | p.18 |
| 3. 3. L'évaluation | p.21 |
| 3. 3. 1. Les différents types d'évaluations à l'école primaire genevoise | p.21 |
| 3. 3. 2. L'évaluation sommative à l'école primaire genevoise | p.22 |
| 3. 3. 3. Le livret scolaire | p.26 |
| 3. 4. Le coping | p.27 |
| 3. 5. Les profils d'apprentissage | p.28 |
| 3. 5. 1. Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage | p.29 |
| 3. 6. La place de l'école dans la société | p.31 |
| 3. 7. La performance à l'école primaire | p.32 |
| 3. 7. 1. Témoignage de Dora | p.33 |
| 3. 8. Les attributions causales | p.34 |
| 3. 9. L'estime de soi | p.36 |
| 3. 10. Les facteurs de stress chez l'enfant | p.38 |
| 3. 10. 1. Témoignage de Julien | p.41 |
| 3. 11. Les manifestations physiques en lien avec le stress | p.42 |
| 3. 11. 1. Témoignages de Justine et Benjamin | p.45 |
| 3. 12. La gestion du stress | p.46 |
| 3. 12. 1. Quelques exemples de techniques de gestion du stress applicables en classe | p.48 |
| 4. Questions de recherche et schéma conceptuel | p.58 |
| 5. Hypothèses | p.60 |

| | |
|--|-------|
| 5. 1. Hypothèses de départ (juin 2009) | p.60 |
| 5. 2. Evolution des hypothèses | p.60 |
| 6. Méthodologie de recherche (recueil de données) | p.62 |
| 6. 1. Elaboration des outils | p.63 |
| 6. 2. Choix de l'échantillon des enseignants | p.65 |
| 6. 3. Traitement des données | p.67 |
| 7. Analyse des données | p.69 |
| 7. 1. Analyse thématique des entretiens avec les spécialistes | p.69 |
| 7. 1. 1. Une réaction propre à chacun | p.69 |
| 7. 1. 2. Les liens entre les évaluations et la performance | p.70 |
| 7. 1. 3. Les facteurs de stress selon les spécialistes | p.71 |
| 7. 1. 4. Les signes de stress selon les spécialistes | p.74 |
| 7. 1. 5. Les techniques et méthodes de gestion du stress en classe | p.76 |
| 7. 2. Interprétation des analyses des entretiens avec les spécialistes | p.77 |
| 7. 3. Analyse thématique des scénarii (issus des entretiens avec les enseignants) | p.79 |
| 7. 4. Interprétation des scénarii (issus des entretiens avec les enseignants) | p.83 |
| 7. 5. Analyse thématique des entretiens avec les enseignants | p.85 |
| 7. 5. 1. Le lien entre l'évaluation et le stress à l'école primaire | p.85 |
| 7. 5. 2. Une réaction propre à chacun | p.87 |
| 7. 5. 3. Les facteurs de stress selon les enseignants | p.87 |
| 7. 5. 4. Ambiguïté du terme « stress » | p.92 |
| 7. 5. 5. Les signes de stress selon les enseignants | p.92 |
| 7. 5. 6. La relation entre enseignant et élève en situation d'évaluation sommative | p.93 |
| 7. 5. 7. L'annonce des évaluations sommatives | p.95 |
| 7. 5. 8. L'anticipation du stress liée aux évaluations sommatives | p.96 |
| 7. 5. 9. Le contexte en situation d'évaluation sommative | p.97 |
| 7. 5. 10. La quantité d'évaluations sommatives | p.98 |
| 7. 5. 11. Les techniques de gestion du stress en classe en lien avec les évaluations sommatives | p.98 |
| 7. 5. 12. La formation continue | p.99 |
| 7. 5. 13. Des portraits types d'élèves stressés | p.100 |

| | |
|---|-------|
| 7. 6. Interprétation des analyses des entretiens avec les enseignants | p.102 |
| 8. Conclusion | p.105 |
| 8. 1. Les limites de la recherche | p.105 |
| 8. 2. L'évolution de l'objet et apports de la recherche | p.107 |
| 9. Références bibliographiques | p.111 |
| 10. Annexes | p.116 |
| 10. 1. Liste des symptômes du stress | p.117 |
| 10. 2. Lettre aux directeurs d'établissement | p.118 |
| 10. 3. Canevas des entretiens des spécialistes | p.119 |
| 10. 4. Canevas des entretiens des enseignants | p.122 |
| 10. 5. Retranscription de l'entretien de l'expert 1 | p.125 |
| 10. 6. Retranscription de l'entretien de l'expert 2 | p.133 |
| 10. 7. Retranscription de l'entretien de l'expert 3 | p.148 |
| 10. 8. Retranscription de l'entretien de l'enseignant 1 (école primaire genevoise) | p.158 |
| 10. 9. Retranscription de l'entretien de l'enseignant 2 (école primaire genevoise) | p.166 |
| 10. 10. Exemple d'un tableau d'analyse d'un entretien d'enseignant | p.179 |

1. Introduction

« "Je suis stressé, il me stresse, la vie est stressante, le stress me rend malade, j'en peux plus de tout ce stress..." Combien de fois utilisons-nous ce mot dans notre vie quotidienne ? Les enfants usent et abusent à leur tour de ce terme qu'ils accommodent à toutes les sauces » (Siaud-Facchin, 2006, p.224).

Le mémoire de licence est un travail de fin d'étude nous donnant une impulsion juste avant d'entrer dans la vie professionnelle. C'est une occasion unique de traiter en profondeur un questionnement qui nous tient à cœur, qui nous intrigue et nous passionne.

Le choix d'un sujet pour un mémoire de licence n'est pas évident. En effet, les questions que nous nous posons en lien avec l'éducation sont multiples et variées. Pour cette recherche, il nous semble intéressant de traiter un sujet qui soit en lien avec l'enseignement. Un sujet que l'on puisse développer, compléter et réinvestir au cours de notre future pratique professionnelle.

De nombreuses questions nous animent autour du stress des élèves¹ en situation scolaire. Peut-on dire d'un élève qu'il est stressé à l'école primaire à Genève ? Comment ces enfants vivent et gèrent leur stress ? Est-il positif ou négatif ? Quels en sont les facteurs et les signes ? Une situation d'évaluation est-elle davantage un facteur de stress qu'une autre situation scolaire ? Comment un enseignant² peut-il percevoir du stress chez ses élèves ? « On ne peut parler de stress à l'école que si la situation scolaire est perçue par l'élève comme porteuse d'enjeu, c'est-à-dire quand il a le sentiment que ce que l'on attend de lui dépasse ses compétences et quand il estime que l'objectif à atteindre mérite l'effort qui lui est demandé... » (Giron, 2001, p.1).

Nous constatons que cette thématique spécifique au stress des enfants est relativement peu abordée dans la littérature. Néanmoins, nous émettons l'hypothèse que les élèves de l'école primaire genevoise sont stressés en situation d'évaluation. Nous estimons dès lors qu'il est dommage que très peu de recherches n'abordent ce sujet. Selon les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, « [...] l'action éducative ne se limite pas à transmettre des connaissances, aussi nécessaires soient-elles. Elle doit aussi aider l'élève à se

¹ Les termes « enseignant » et « élève » seront, tout au long du mémoire, utilisés au masculin.

² Ibid.

forger les outils de pensée et de communication qui lui permettront, tout au long de son existence, de poursuivre sa formation et d'enrichir sa culture » (2000, p.1). Ainsi, il semble évident que l'école aide également les élèves à construire leur personnalité et les prépare à leur future vie d'adulte. La question du stress des élèves à l'école primaire nous paraît importante car elle est en lien avec la société dans laquelle les enfants vivent et évoluent. De plus, il nous semble intéressant d'aborder cette thématique peu traitée du métier d'enseignant mais pour le moins essentielle.

Dans ce travail, nous utilisons des regards croisés de plusieurs "acteurs" confrontés à des enfants éprouvant du stress. Ces regards sont ceux de neuf enseignants de l'école primaire genevoise et de trois spécialistes dans le domaine du stress. Ainsi, à l'aide de notre revue de littérature et des données du terrain, nous essaierons de créer des liens et de répondre à nos questions de recherche. Pour ce faire, nous avons divisé notre travail en plusieurs parties. Dans l'optique de favoriser la compréhension de notre démarche, nous présentons tout d'abord notre cadre théorique. A l'intérieur de celui-ci, différentes dimensions et aspects du stress sont abordés. Ceux-ci sont toujours en lien étroit avec la situation scolaire qui nous intéresse, c'est-à-dire l'évaluation sommative pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques. A la suite de cela, nous nous centrons sur la méthodologie de recherche, les questions de recherche ainsi que nos hypothèses de travail. Pour finir, nous analysons et interprétons les données récoltées sur le terrain, soit les entretiens effectués auprès des neuf enseignants et des trois spécialistes.

Un portrait d'élève stressé pourrait être un enfant qui fait un exercice de manière erronée alors que le jour d'avant il l'effectuait correctement. Cet enfant gomme, réécrit souvent et pose beaucoup de questions à l'enseignant alors qu'il connaît pourtant les réponses à ses questions. Pour cet enseignant, un élève stressé a vraiment envie de réussir, il remet en doute ses réponses et perd ainsi un temps précieux. (cf. 7. 5. 13. Des portraits types d'élèves stressés).

2. Naissance de la recherche

Notre travail sur le stress, sur la perception que les enseignants se font du stress éprouvé par leurs élèves, ainsi que la manière de le gérer en classe a connu une existence sinueuse avant de devenir ce que nous proposons aujourd'hui à travers notre mémoire de licence.

Dans ce chapitre, nous faisons part de l'évolution de notre mémoire depuis les premières idées de recherche, les premières envies, jusqu'à la centration définitive et la délimitation de notre objet de recherche ainsi que les premières ébauches de sa réalisation. C'est à l'aide d'un cahier de route que nous avons tenu tout au long de notre recherche que nous pouvons, dès lors, retracer notre parcours et nos démarches.

2. 1. Un choix personnel

En février 2009, tout en essayant d'établir un horaire et un programme pour le semestre de printemps (LME2, Licence Mention Enseignement 2^{ème} année), nous avons choisi d'aller suivre un cours donné par Monsieur André Giordan, Professeur à l'Université de Genève, intitulé "Biologie et éducation". Sans bien savoir quels en seraient les objectifs et projets, l'esquisse du plan du cours a attiré notre attention. Malheureusement, une incompatibilité horaire nous empêchait de nous inscrire à "Biologie et éducation". Toutefois, possédant dès lors le descriptif complet du cours, nous avons gardé à l'idée de venir suivre l'une des séances du semestre traitant du phénomène du stress et dont le programme nous semblait fort intéressant, même alléchant.

Dans l'attente de pouvoir suivre le cours donné sur le stress, cette thématique est restée quelque peu logée dans un coin de notre tête... parfois réveillée lorsque l'une ou l'autre de nous apercevait une affiche publicitaire évoquant le phénomène de stress ou alors, lorsque de manière énigmatique, nous nous retrouvions à feuilleter un livre sur le stress à la bibliothèque plutôt que de chercher les ouvrages dont nous avions besoin.

Au début du deuxième semestre, en février 2009, nous avons suivi un séminaire de préparation au mémoire. Il convenait dès lors de trouver un sujet de mémoire de manière définitive et de centrer davantage nos idées. Chacune de nous songeait ainsi de façon approfondie au sujet qu'elle désirait traiter. Nous en discutons souvent ensemble et les idées allaient bon train !

Puis, tout au début du mois de mars, nous avons assisté comme prévu au cours sur le stress dispensé par Monsieur André Giordan. Enchantées par les connaissances nouvelles que nous venions d'acquérir sur le sujet, c'est autour d'un café que nous avons parlé du stress sans plus nous arrêter.

La discussion s'est très vite centrée sur nos expériences personnelles, nos expériences d'anciennes élèves d'école primaire. Nos souvenirs de situations stressantes s'enchaînaient les uns après les autres. Suite à cela, de nombreuses idées de pistes de travail pour un mémoire ont vu le jour. Tous les enfants sont-ils stressés ? Comment faire pour les aider à gérer leur stress ? Pourquoi sont-ils stressés ? Comment cela se manifeste-t-il ? Qu'est-ce que le stress ? Autant de questions que nous voulions approfondir davantage, nous en étions à présent convaincues.

Nous parlions du stress depuis maintenant bientôt deux heures et nous nous sommes rendu compte que nous avions déjà de nombreuses expériences et connaissances, sans savoir toutefois si celles-ci étaient correctes et nous questionnant tout particulièrement sur le stress des enfants dont nous n'entendions pour ainsi dire jamais parler.

Depuis le début de notre cursus universitaire, nous avons eu l'occasion de réaliser bon nombre de travaux en commun. Nous savions ainsi parfaitement quelles étaient nos méthodes de travail respectives, celles-ci étant sensiblement les mêmes. Sachant qu'un mémoire demandait davantage de temps, de travail et d'implication, nous avons pris chacune le temps de réfléchir à tout cela, ainsi que de nous renseigner de notre côté sur ce que nous voulions travailler de manière plus précise au sujet du stress.

Puis, le séminaire de préparation au mémoire avançant petit à petit, il devenait important que nous choissions de manière définitive la teneur de notre mémoire. Bien décidées à continuer dans cette voie, nous avons commencé à mettre sur papier nos premières hypothèses, nos premières questions de recherche. Nous avons ainsi décidé de relever le défi de travailler ensemble pour notre mémoire malgré les contraintes organisationnelles que cela pouvait impliquer.

Il nous semblait essentiel et intéressant de nous attarder sur ce sujet étant donné que celui-ci est peu pris en compte en classe selon nos observations, selon les dires des enseignants ainsi que nos propres expériences scolaires. En effet, en tant qu'élèves, nous n'avons pas souvenir d'un enseignant proposant des méthodes concrètes de gestion du stress. En tant qu'adulte, nous avons construit plusieurs stratégies d'adaptation aux situations nous paraissant

stressantes au fil des années et des expériences sans toutefois avoir eu un apport, une aide de personnes compétentes qui auraient pu nous proposer et ainsi nous permettre de sélectionner des manières d'agir et de gérer notre stress. Par conséquent, nous nous sommes demandées s'il était possible, par de petits gestes simples et réguliers, d'apprendre aux élèves à maîtriser leur stress de manière à améliorer les conditions de travail de ceux qui en ont besoin.

2. 2. La délimitation de l'objet de notre mémoire

Notre objet de recherche se délimite par la question suivante : quelles perceptions les enseignants ont-ils du stress qu'éprouvent leurs élèves lors de situations d'évaluations sommatives pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques ?

C'est en effet à partir de cette question de recherche que nous élaborons notre travail. Dans le but de répondre à cette question, nous avons centré notre regard sur les perceptions de professionnels de l'enseignement de l'école primaire genevoise. Toutefois, nous précisons que nous avons sélectionné un échantillon d'enseignants et ainsi, que les résultats que nous allons présenter se basent sur les perceptions de ces enseignants et non de celles de l'intégralité des enseignants du canton.

Pour ce travail, nous focalisons donc notre regard sur les perceptions des enseignants en ce qui concerne le stress de leurs élèves. Nous considérons que la perception des enseignants inclut l'expertise, l'expérience professionnelle ainsi que les observations et ressentis quotidiens en classe. Ce sont les avis et le vécu personnel de ces professionnels de l'enseignement qui nous intéressent. L'interrogation des enseignants nous semble pertinente car, à la suite de notre formation universitaire, nous nous trouverons dans cette posture. Nous souhaitons effectuer un travail qui soit étroitement en lien avec notre future pratique professionnelle. Ainsi, il nous serait possible de mobiliser certains aspects de cette problématique mis en évidence dans la recherche.

Nous estimons que le stress des enfants peut être présent dans de multiples situations scolaires ou externes au cadre scolaire. Nous partons du principe que le stress éprouvé par les élèves ainsi que les facteurs et les signes diffèrent selon les situations. C'est pour cela que nous nous focalisons sur les moments d'évaluations sommatives qui peuvent également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques. Cet aspect nous semble intéressant, car nous avons régulièrement observé, lors des stages et remplacements, que les élèves semblent donner une importance particulière à la certification, à la note. Ces comportements s'observent lorsque les élèves demandent, au moment de l'évaluation, s'il y aura une note et si

celle-ci compte dans le livret scolaire. De même, l'évaluation sommative véhicule de forts enjeux pour les élèves ainsi que pour leurs parents : la réussite scolaire, l'orientation scolaire puis professionnelle.

C'est en fonction de ces différents pôles que nous avons délimité notre objet d'étude et que nous allons traiter les données récoltées.

3. Cadre théorique

« La santé ce n'est pas uniquement la maladie et l'hygiène. C'est d'abord essayer de conserver sa propre santé [...] » (Giordan, entretien du 11.06.09, lignes 214-215).

Nous avons choisi de présenter notre revue de littérature sous la forme de diverses thématiques. Ces dernières ont été sélectionnées suite à la formulation des questions de recherche (cf. 4. Questions de recherche et schéma conceptuel) de notre travail. Par la suite, d'autres thématiques se sont vues ajoutées à notre revue de littérature lors de nos diverses lectures. En effet, à la suite de nos recherches, nous avons pu affiner certaines d'entre elles de manière à les rendre plus complètes et précises, mais aussi de manière à amener à de nouvelles thématiques en lien avec l'objet de notre mémoire. De cette façon, pour l'analyse des données (cf 7. Analyse des données), nous pouvons plus aisément faire des liens entre la théorie et les données récoltées sur le terrain.

3. 1. Présentation du stress

Le terme "stress" provient du latin "stringere" qui signifie "rendre raide", "serrer", "presser". Ce terme est assimilé à une certaine difficulté de vie. C'est le physiologiste anglo-saxon, Henry Selye (1956), qui, le premier, a décrit les réponses générales produites par des agressions physiques ou chimiques sur l'organisme, nommées tout d'abord "syndrome général d'adaptation", puis "stress". Le stress est la réponse de notre corps à des situations de tension, de danger.

Dès la naissance, au même titre que la respiration, le stress est présent. Ce phénomène peut ravager toutes les catégories de population. Toutefois, même si tout individu peut être exposé au stress, certains le sont plus que d'autres, car ils ne possèdent pas les comportements de défense ou n'arrivent pas à y faire face. Ils résistent mal aux tensions. La plupart des êtres humains sont un jour ou l'autre confrontés au stress de manière plus ou moins intense et plus ou moins longue. Néanmoins, les réactions diffèrent selon les individus. Les types de réactions dépendent d'une part du corps (du patrimoine génétique), d'autre part de l'aspect

psychologique (du mode de pensée) et enfin d'une dernière part axée sur le social, c'est-à-dire sur tous les éléments liés au relationnel et à la manière de se comporter en société.

Chaque personne a une manière de vivre le stress qui lui est propre. En effet, les expériences acquises, l'éducation, la personnalité et les rencontres jouent un rôle non négligeable dans la manière de réagir face aux différents facteurs de stress :

« Certaines personnes semblent mieux armées que d'autres face au stress, face aux multiples aléas de la vie. Cela tient à l'éducation et la personnalité de chacun. Néanmoins, nous pouvons tous en retirer quelque chose. Nous avons tous intérêt à mieux connaître le stress pour, ainsi, le gérer plus efficacement » (Looker & Gregson, 2009, p.2).

Les réactions que peuvent présenter certains sujets soumis à un même agent stressant sont très différentes et sont la traduction de nos capacités d'adaptations personnelles, de la spécificité de nos processus de traitement de l'information, de notre sensibilité, de notre personnalité, de nos antécédents et de nos facteurs socioculturels. Dans une situation de stress, le rôle de la pensée peut être déterminant. En effet, une situation stressante peut être apparentée à des souvenirs personnels agréables ou désagréables. Les images provoquent donc des émotions. C'est pour cette raison notamment que les réactions divergent entre les êtres humains lorsqu'ils sont confrontés à un même agent stressant.

Le stress est une réaction face à une situation nouvelle, d'exigences ou de contraintes. Les exigences peuvent être de différentes natures : personnelles ("il faut que j'y arrive"), environnementales (le poids exercé par les autres et leurs attentes) et/ou temporelles ("je n'ai pas le temps de tout faire"). En réalité, ce ne sont pas les situations qui sont stressantes en tant que telles, mais la manière dont nous nous les représentons et les interprétons. Le stress est en fin de compte relativement subjectif, il est en lien avec notre appréciation, notre perception de la situation.

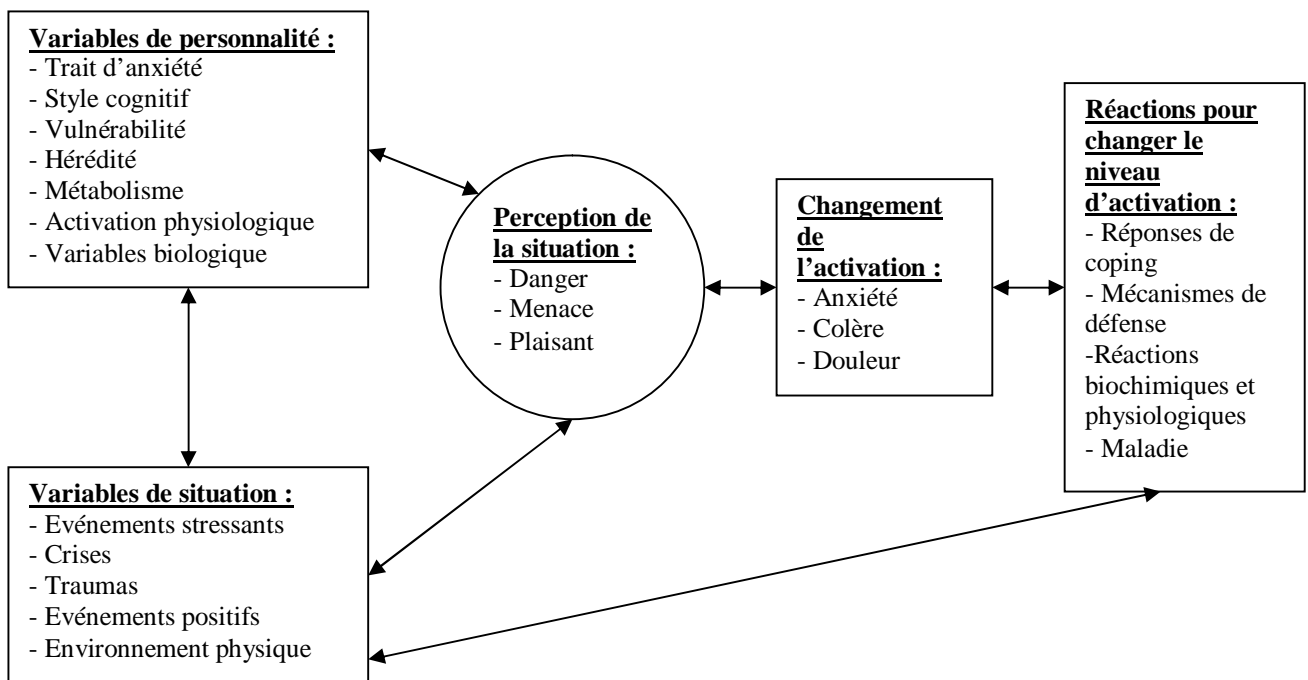


Figure 1 : Modèle multidimensionnel et interactionnel du stress et de l'anxiété d'Endler, 1997 (cité par Carton-Caron, 2004, p.28).

Le travail d'Endler s'appuie à la fois sur des recherches empiriques qui examinent les individus dans différentes situations stressantes (étudiants en examen, sportifs en compétition, acteurs en spectacle, patients chez le dentiste, gestionnaires de banque, etc.), mais aussi sur les données théoriques de l'anxiété et du stress.

Pour affronter des situations difficiles, telles que les évaluations, le modèle d'Endler (1997) intègre la dimension d'adaptation au stress. Il montre que le style d'adaptation efficace dans une situation ne l'est pas nécessairement dans une autre. Certaines variables telles que celles qui sont en lien avec la personnalité (vulnérabilité, style cognitif, émotivité, etc.) influencent la perception de la situation, qui, à son tour, affecte les variables du sujet.

Gisèle George (2002), ainsi que plusieurs auteurs étudiant la thématique, distinguent trois types de stress :

1) Le **"bon stress"** qui est un phénomène physiologique, comportemental et émotionnel normal et qui nous donne la possibilité de pouvoir agir face à ce qui nous arrive en donnant le meilleur de nous-mêmes. Le bon stress permet d'améliorer nos performances. Selon Geisselhart et Hofmann, « [...] subir une certaine pression nous permet souvent de mieux

travailler et d'être plus créatifs. Tous nos sens sont en éveil et réceptifs. Ce stress positif n'est pas dangereux ; il est même vital ». (2009, p.19). Le stress est positif lorsqu'il s'apparente à l'effort, à la réactivité ou encore à l'action. Lors d'un examen par exemple, une petite dose de stress ou de tension est bénéfique pour pouvoir exploiter de manière immédiate les informations essentielles.

2) **Le "stress aigu"** qui mène à des manifestations physiologiques et psychologiques parfois graves et qui peuvent même entraîner rapidement des complications. Le stress aigu se manifeste notamment après un événement traumatisant (la mort d'un proche, un accident, une perte financière, etc.), ou dans l'expectative d'un événement très déstabilisant (examen, etc.).

3) **Des doses de stress tout au long de la journée.** Ces doses de stress, lorsqu'elles apparaissent de façon quotidienne et durable, entraînent un affaiblissement physique et moral, et sont à l'origine de certaines pathologies qui doivent être traitées. En effet, « Un peu de stress peut être utile pour apprendre ou réussir un exposé oral. Le problème est le stress prolongé, voire permanent. Il a des conséquences négatives sur le cerveau et, à plus long terme, sur la santé. Il vaut mieux donc l'éviter » (Giordan & Saltet, 2007, p.92).

Les causes du stress sont liées à un stimulus d'ordre physique, mental, social ou émotionnel qui survient à un moment donné et auquel il faut s'ajuster. Le stimulus peut être mineur (contravention) ou important (déménagement), positif (un mariage) ou négatif (un conflit), exceptionnel (une intervention chirurgicale) ou constant (un horaire trop chargé), prévu (un examen, une évaluation) ou inattendu (un accident), etc.

En situation, de stress, nous essayons de nous raisonner. Néanmoins, lorsque les émotions sont trop intenses, le raisonnement devient impossible. Dans le cas où le cerveau émotionnel est très actif, les sentiments passent au second plan et le raisonnement se met au service des émotions.

Il nous semble par ailleurs important de signaler que le stress et l'anxiété, bien que très proches dans le sens commun, se différencient par certains éléments. « Le stress n'est [...] pas une émotion : il s'agit d'une adaptation physiologique et psychologique à une situation qui nécessite un surcroît d'énergie afin d'y faire face » (George, 2002, p.22). Le stress produit presque toujours des émotions lors d'examens, notamment l'anxiété, la joie, la tristesse, l'agressivité. L'anxiété se caractérise par un vécu quasi permanent d'inquiétude et d'appréhension alors que le stress est une réaction "normale" d'adaptation. De manière plus

pratique, l'anxiété se caractérise par le fait de continuer à être dans un état de stress sans la présence d'un agent stressant. Ainsi le stress peut se transformer en anxiété, c'est-à-dire qu'une accumulation de stress couplée avec une incapacité à y faire face peut conduire progressivement à des troubles anxieux. « Les enfants ne parviennent généralement pas à expliquer leur anxiété. Ils ont beaucoup de difficultés à parler de leurs craintes ou de leur angoisse » (Servant, 2005, p.50).

3. 2. Les différentes phases de stress

Selon Cungi et Limousin,

« Le stress est la réaction physiologique, émotionnelle, cognitive et comportementale d'une personne soumise à des stressseurs, c'est-à-dire le plus souvent aux conditions habituelles de sa vie : le travail, la relation avec les autres, la famille, les loisirs. Si cette réaction est adaptée, la santé est préservée. Quand la réaction n'est pas adaptée, c'est à dire trop intense ou/et trop durable, les problèmes commencent, l'émotivité, les tensions deviennent importantes, entraînant plus de fatigue et des troubles liés à la suractivité des organes (par exemple l'acidité gastrique entraînant des aigreurs d'estomac et des troubles digestifs), puis, dans un second temps, des problèmes organiques liés à l'atteinte des organes (par exemple un ulcère d'estomac à force d'acidité) » (2003, p.143-144).

Lors d'une situation de stress, le corps réagit en passant par plusieurs phases :

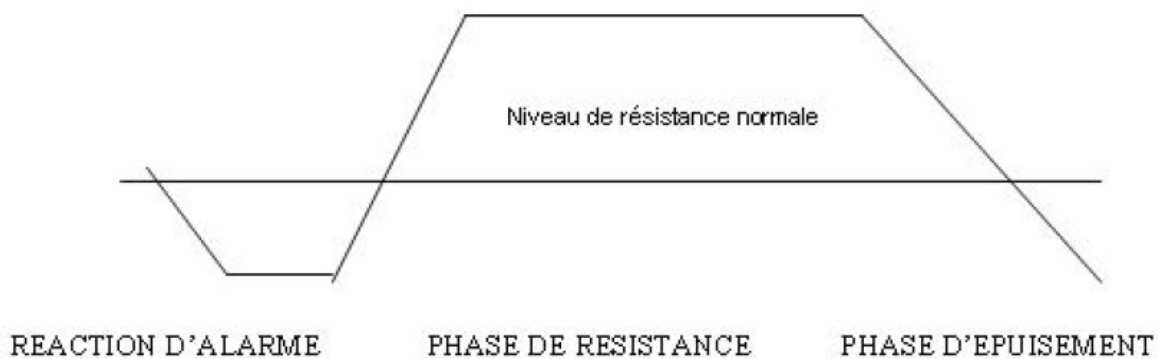


Figure 2 : Les trois stades du syndrome général d'adaptation de Selye, 1956.

(cité par Carton-Caron, 2004, p.15).

La phase d'alarme :

Face à un déséquilibre, le corps essaie de réagir, de faire face à la situation à laquelle il est confronté. Lors de cette phase pouvant durer quelques minutes ou plusieurs heures, toutes les capacités de défense du corps sont mobilisées. Cela le rend plus vulnérable et moins performant pour tout ce qui est à réaliser pendant cette même période. La phase d'alarme est une réaction d'urgence développée par l'organisme.

L'agent stressseur auquel nous sommes confrontés déclenche une série de réactions physiologiques qui impliquent le cerveau (l'hypothalamus), les glandes hormonales (l'hypophyse et les glandes surrénales) ainsi que les circuits nerveux et hormonaux qui relient le cerveau aux glandes endocrines.

Le système sensoriel fonctionne comme un détecteur de situations dangereuses considérées comme agressives. Les cinq sens agissent de manière indépendante, ils avertissent

du danger encouru. C'est le cortex cérébral qui traite l'information, la réaction sensorielle fait appel à la mémoire. En effet, le corps cherche une manière de s'adapter en fonction des expériences déjà vécues, le modèle d'adaptation se met en place. Dans son livre *Mieux vivre avec son stress*, Salomon (2006) met en évidence que l'organisme met en place un moyen efficace de nous protéger contre l'épuisement, en particulier si l'agression se prolonge dans le temps. L'organisme propose une réponse en fonction de l'importance de l'agression et de son intensité.

La phase de résistance :

La phase de résistance correspond au moment où le corps essaie de compenser les pertes d'énergie liées au choc initial. Cette phase est une réaction hormonale avec une libération à partir de l'hypothalamus, d'un neurohormone, le *Cortical Releasing Hormon* (CRH). La phase de résistance implique de nombreuses réactions nerveuses et sécrétions d'hormones.

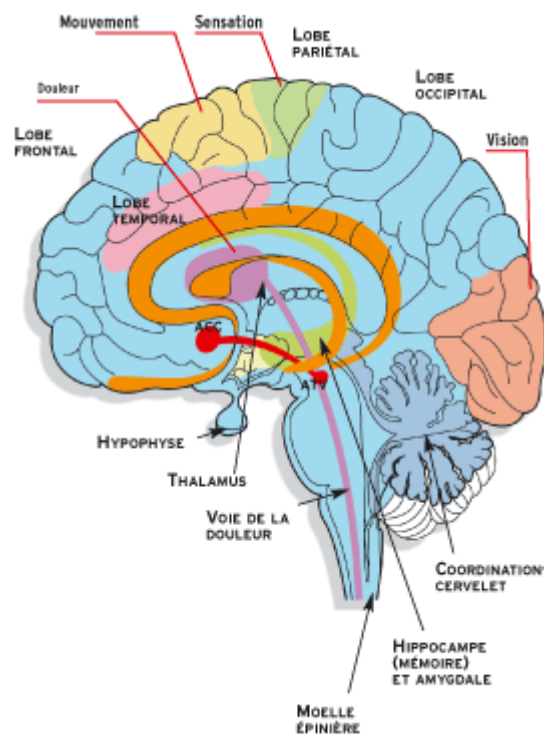


Figure 3 : Cerveau humain³

Le système limbique est le lieu où nos réactions cérébrales les plus primaires naissent comme les désirs et besoins vitaux, comme se nourrir, respirer, réagir à l'agression et se reproduire. Le cerveau est donc composé de circuits dont le rôle est de récompenser ces fonctions vitales par une sensation agréable ou de plaisir. Ce système est composé, entre autres, de l'hypothalamus, de l'hippocampe et de l'amygdale.

³ http://www.drogues-dependance.fr/s_informer-cerveau_humain.html

La phase d'épuisement :

Cette phase correspond au moment où l'organisme se trouve incapable d'échapper à l'agent stressant, il lui est difficile de fournir assez d'énergie pour se défendre. Nous précisons tout de même que nous avons chacun une tolérance différente en ce qui concerne notre vulnérabilité ou résistance d'une situation à une autre. Les symptômes de cette phase sont dit psychosomatiques, car ils sont directement liés à la dimension psychologique. Malgré la difficulté à déterminer les organes qui peuvent être touchés lors de cette phase, les médecins centrent leur regard sur le système immunitaire. En effet, celui-ci correspond à la défense de l'organisme, il est donc premièrement visé lors de la phase d'épuisement. Par la suite, certains organes peuvent être touchés, mais il est très difficile de dire exactement lesquels. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les réactions divergent beaucoup entre les personnes, mais les spécialistes s'accordent pour dire que ce sont les zones les plus fragiles du corps de chacun qui seront touchées dans un premier temps. Néanmoins, cette théorie indiquant que nous avons tous un point faible manque de bases scientifiques et reste encore assez floue.

3. 3. L'évaluation

L'évaluation se pratique dans des situations variées : « Le professeur évalue une séquence didactique, des réponses des élèves en classe, leurs performances au terme d'un cycle d'enseignement. Mais il participe aussi aux décisions institutionnelles, comme l'orientation des élèves ; il attribue des notes lors des examens et concours, etc » (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996, p.125). Les fonctions de l'évaluation sont en lien avec le but poursuivi et l'/les objectif/s.

3. 3. 1. Les différents types d'évaluations à l'école primaire genevoise

Louis (1999) met en évidence différents buts de l'évaluation des apprentissages en classe. Le principal étant d'aider à détecter, comprendre et mettre en place des solutions aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les divers types d'évaluations en contexte scolaire sont des sources de communication entre l'enseignant et ses élèves. A l'école primaire genevoise, l'évaluation peut avoir plusieurs fonctions :

- Evaluation formative
- Evaluation sommative → à visée informative
→ à visée certificative
- Evaluation pronostique

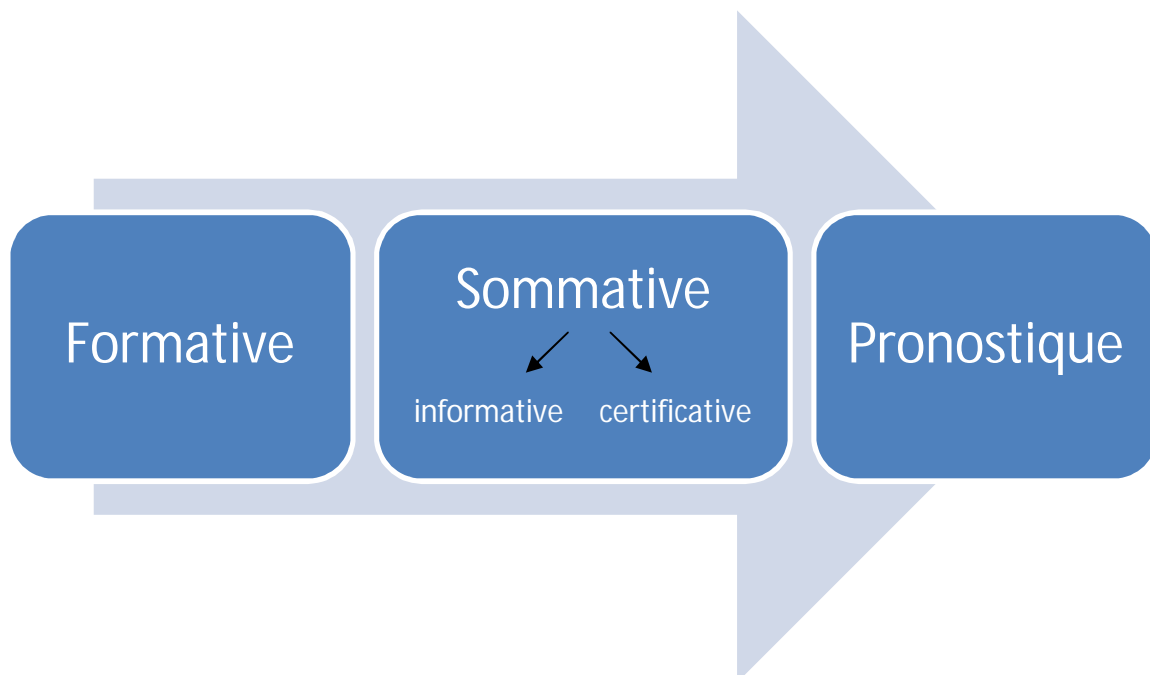


Figure 4 : Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation formative sert d'aide à l'élève pour qu'il puisse progresser en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de recueillir des données sur l'avancement du travail de ses élèves. Les données récoltées concernent la tâche à réaliser (le niveau de difficultés de la tâche, la nouveauté de la tâche), les actions des élèves (le niveau de difficultés des élèves, le temps d'exécution de la tâche) ou encore les modalités de travail (en individuel, en duos, en groupe, en collectif). L'enseignant prend de l'information, puis il l'analyse et l'interprète dans le but de réguler au besoin, par la suite, les acquisitions de ses élèves. « Ces informations renseignent l'enseignant pour décider d'éventuelles actions à entreprendre sur le déroulement de la séance : réorienter le travail des élèves, encourager les réussites, repérer les difficultés rencontrées par les élèves, apporter une aide, guider une démarche... » (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996, p.154).

L'évaluation pronostique, quant à elle, sert à orienter l'élève de manière officielle dans des structures nouvelles. Elle peut de même servir à « raccourcir ou prolonger le cursus primaire » (UF-LME Régulation des processus d'apprentissage et évaluation). L'évaluation pronostique ne s'effectue pas uniquement à la fin d'une année scolaire ou d'un cycle d'apprentissage, mais peut être pratiquée en cours d'année. L'ouvrage *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* (Meyer, 2007) met également en évidence que l'évaluation pronostique peut servir de contrôle des prérequis, en amont de tout enseignement, dans le but d'établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées. Toutefois, nous avons choisi de nous intéresser à l'évaluation sommative.

3. 3. 2. L'évaluation sommative à l'école primaire genevoise

L'évaluation sommative est « la fin d'une étape intermédiaire ou d'un cursus de formation, établissement d'un bilan communiqué à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique (élève-enseignant) au moyen d'un document officiel, public et permanent (livret ou carnet scolaire), ou éventuellement par un entretien » (Allal & Wegmüller, 1997, p.14). L'évaluation sommative rend compte des apprentissages réalisés, des savoirs maîtrisés ou non maîtrisés. Toute évaluation s'appuie sur un certain nombre d'objectifs fixés par l'enseignant en fonction du plan d'étude de l'école primaire genevoise et de ce qu'il a travaillé en classe avec ses élèves. L'évaluation sommative peut également faire l'objet d'une évaluation formative dans un deuxième temps ainsi qu'amener à diverses régulations par la suite. Lorsque cette évaluation est à visée informative, elle informe de la progression des apprentissages et/ou des acquisitions de l'élève en cours de cycle. Lorsqu'elle est à visée certificative, elle atteste de manière officielle du degré d'atteinte des objectifs de fin de cycle.

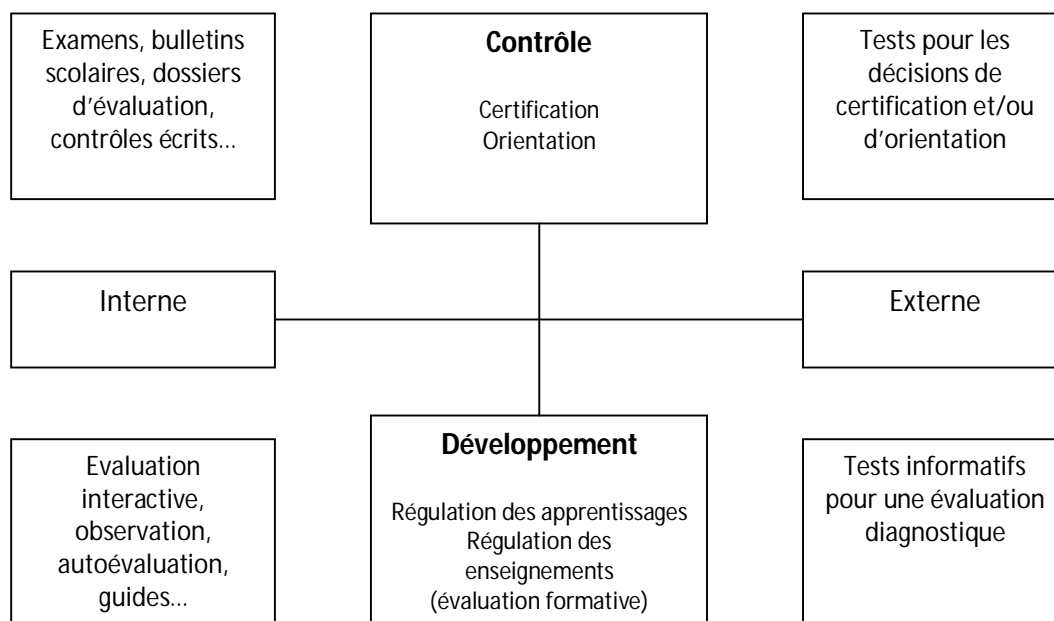


Figure 5 : Evaluation des apprentissages (Mottier Lopez, in Mottier Lopez & Crahay, 2009, p.14).

Ce schéma met en évidence différents aspects de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation se situe à plusieurs niveaux : l'évaluation interne de l'enseignant et l'évaluation externe. L'évaluation interne est construite par l'enseignant ou une équipe d'enseignants pour ses/leurs propres élèves. Elle est ajustée à une classe spécifique notamment dans un but de certification. Elle donne de même de l'information en ce qui concerne les capacités des élèves dans le but de réguler. L'évaluation externe est fabriquée par des personnes extérieures à la classe et à l'école (enseignants, spécialistes, etc.) pour une population d'élèves spécifiques (ex : épreuves cantonales pour la population d'élèves genevois). L'enseignant de la classe ne participe pas à la création de l'évaluation, qui, par ailleurs, n'est pas destinée exclusivement à sa propre classe. Les évaluations externes fournissent des informations supplémentaires aux décisions de certification, d'orientation ou encore donnent de l'information dans un but diagnostique (ex : exercice en blanc) ou pronostique (ex : doutes en ce qui concerne le passage au Cycle d'Orientation). Elles permettent également le contrôle des acquis des élèves afin de réguler les apprentissages et l'enseignement.

Scriven (1967, cité par Amigues & Zerbato-Poudou, 1996) met en évidence que pour créer une évaluation sommative qui soit valide, il est nécessaire de respecter les trois règles suivantes : la correspondance entre les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement, entre le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation ainsi

qu'entre les objectifs du programme et les instruments d'évaluation. « [...] l'entrée dans la pédagogie par les objectifs est une méthodologie qui met l'accent sur l'explicitation des objectifs de formation en vue de mieux déterminer les stratégies de l'action éducative et les modes d'évaluation correspondants ». (Maccario, 1988, p.111). Les objectifs sont énoncés en respectant une logique qui se déplace du général vers le spécifique. Les objectifs généraux sont énoncés en fonction des programmes et du Plan d'Etude, ils sont variés. Ces objectifs peuvent être disciplinaires, transdisciplinaires, concerner les méthodes ou encore les attitudes. Pour ce qui est des objectifs spécifiques, ils se définissent comme étant la mise à jour des objectifs généraux dans des situations d'apprentissage particulières.

Afin d'obtenir la plus grande objectivité possible lors de la correction des évaluations de ses élèves, l'enseignant s'outille de critères évaluatifs. Ceci, dans le but de diagnostiquer les difficultés éprouvées par ses élèves et de pouvoir identifier quelles sont les régulations différenciées à mettre en place. Selon Roegiers (2004), ces critères permettent un accord plus grand entre correcteurs, une dispersion plus faible et une stabilisation de l'appréciation. Les critères d'évaluation permettent aux enseignants de corriger selon une même trame dans le but d'attribuer une appréciation, de porter un jugement. Ces critères permettent également la communication entre l'enseignant et l'élève et attestent de la qualité du travail ainsi que du degré d'acquisition des connaissances de l'élève. Les critères évaluatifs servent ainsi d'outils à la fois pour l'enseignant et pour les élèves eux-mêmes. Si ces critères sont à la fois communiqués et clairement définis aux élèves, ces derniers seront d'autant plus à même de réaliser la tâche demandée. Les critères d'évaluation se doivent d'être indépendants (la réussite ou l'échec d'un critère ne dépend pas de la réussite ou de l'échec d'un autre critère, peu nombreux, pertinents et pondérés (tous les critères n'ont pas la même valeur).

La mise en place d'un certain "cadre de travail" (critères, objectifs) ainsi que la connaissance des attentes de l'enseignant peut réduire le stress que certains élèves éprouvent. Néanmoins, le stress étant une réaction propre à chaque individu, il est tout à fait possible que, par exemple, des critères clairement énoncés puissent stresser davantage un enfant qui constate de manière précise ce que l'enseignant attend de lui et ne se sent pas à la hauteur d'y parvenir (même s'il en a les capacités).

Il est également nécessaire de préciser que les évaluations sont généralement accompagnées de commentaires. Ceux-ci doivent pouvoir être interprétés par les élèves de manière à ce qu'ils puissent en tirer profit pour les activités bilans à venir. C'est-à-dire, qu'ils

ne doivent pas uniquement pouvoir localiser les points défectueux, mais aussi pouvoir intégrer ces commentaires dans le but d'améliorer leurs compétences dans la discipline concernée (Maccario, 1988). Dans la même idée, Maccario (1988), ajoute que des commentaires tels que "peu clair" ou "phrase incorrecte" n'est pédagogiquement pas utile si l'élève ne peut en saisir la signification.

L'évaluation sommative pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques comporte des enjeux forts au niveau social et économique. En effet, les notes et diplômes obtenus au cours des études permettent par la suite d'avoir une place au sein de la société ainsi qu'un métier suffisamment rémunéré. Ainsi, les parents, souhaitant le meilleur pour leurs enfants, peuvent eux aussi être stressés quant à l'avenir de leur progéniture. En ayant des attentes particulières, il est possible que cela crée un stress chez l'enfant. Selon Servant, « Beaucoup d'enfants subissent de la part de la famille et de l'école des pressions de plus en plus fortes. Ils se sentent pratiquement obligés de réussir pour ne pas décevoir » (Servant, 2003, p.252). Cet auteur ajoute que les activités (scolaires ou extra-scolaires) d'un enfant s'enchaînent sans répit dans une atmosphère de compétition et d'épreuves.

Par ailleurs, suite à l'accumulation de bons ou de mauvais résultats sommatifs, les élèves portent une étiquette sociale telle que "bon élève", "élève moyen" ou "élève faible". Ces étiquettes ont tendance à suivre les élèves au cours de leur carrière scolaire et deviennent ainsi ancrées dans le vécu de l'élève. Cela peut devenir un stress perpétuel que ce soit pour un "bon élève" qui n'a pas la possibilité d'échouer ou pour un "élève faible" qui se décourage de ne pouvoir se débarrasser de cette étiquette voire d'en obtenir une autre.

Nous ne pouvons pas exclure le stress présent chez certains enseignants, tout particulièrement à l'approche des épreuves externes (ex : épreuves cantonales). En effet, lors des épreuves cantonales, les enseignants "mettent en jeu" leurs compétences professionnelles. Ils peuvent eux aussi, au même titre que leurs élèves, avoir pour étiquette "bon ou mauvais enseignant" en fonction des résultats obtenus par les élèves de la classe. Ce stress présent chez certains enseignants peut être communicatif et ainsi, être source de stress également chez certains élèves.

La note inscrite sur l'évaluation est un "jugement" de la qualité du travail rendu souvent interprétée comme un jugement personnel. Cette note (ou les moyennes) peut mener à un redoublement ou/et à un échec scolaire. Ce sont ces différents enjeux qui peuvent créer un stress plus ou moins important chez certains élèves.

3. 3. 3 Le livret scolaire

Selon les pages introductives du livret scolaire des élèves de l'école primaire genevoise, « L'évaluation indique le niveau d'acquisition de connaissances et de compétences atteint par rapport au niveau requis » (<http://petit-bazar.unige.ch/web/0dep/evaluation/intro-livret-07-francais.pdf>). Il existe différents types d'appréciations qualitatives qui apparaissent sur les évaluations : les appréciations chiffrées (les notes), les appréciations qualitatives non ordonnées (commentaires de copies et de livrets scolaire) ainsi que les appréciations qualitatives ordonnées (ex : très bien, bien, suffisant, insuffisant, etc.). Au sein de l'école primaire genevoise, les évaluations des élèves sont notées selon l'échelle suivante :

| | |
|-------------------------------|-----------------------|
| 6 atteint avec grande aisance | 3 presque atteint |
| 5 atteint avec aisance | 2 pas atteint |
| 4 atteint | 1 pas du tout atteint |

Cette échelle rend compte d'appréciations chiffrées mises en correspondance avec des appréciations de type qualitatif ordonné.

A la fin des trimestres, les notes obtenues font généralement l'objet d'une moyenne arrondie à la demi-note. Puis, en fin d'année scolaire (3P, 4P, 5P, 6P), un bilan certificatif indique la moyenne au dixième des notes de chaque trimestre. Le retour récent des notes à l'école primaire genevoise peut avoir des influences sur le stress éprouvé par certains élèves dû au fait que le poids de la note est davantage présent. Les notes sont des moyens de communication permettant aux élèves notamment de se situer sur une échelle et ainsi de pouvoir connaître leur degré d'acquisition de connaissances ce qui peut les rassurer ou non.

3. 4. Le coping

Le coping correspond à l'ensemble des pensées et des actes développés par un individu pour résoudre un problème et réduire le stress qu'il engendre. Ces manières d'agir et d'être font partie d'un processus d'adaptation. A titre d'exemple, cette situation peut être une évaluation.

Le mot "coping" est issu du verbe anglais "to cope with" signifiant "faire face à". Ce terme correspond à la capacité que les individus ont à faire face lorsqu'ils se trouvent confrontés à une situation stressante.

Le premier réflexe d'un sujet confronté à une situation est de l'évaluer, c'est-à-dire de déterminer si celle-ci est stressante ou non. Comme cela a déjà été mentionné précédemment, cette analyse de la situation est en lien avec des variables personnelles (la personnalité) et les expériences dont l'individu dispose en mémoire. Des variables extérieures comme l'environnement physique et social entrent également en ligne de compte lors de l'analyse de la situation par l'individu. Plusieurs recherches sur le plan physiologique montrent que l'organisme met en place des réactions pour tenter de préserver un état d'équilibre. Si l'individu juge la situation comme stressante, il met en place des stratégies d'adaptation dans le but de diminuer ce stress. Ces stratégies d'adaptation à une situation stressante sont personnelles et uniques. A titre d'exemple, lors d'une situation d'évaluation sommative, un enfant peut réagir de manières diverses : crises de rire, agitation, pitreries, pleurs, passivité (reste figé face à sa feuille), etc.

Plusieurs ouvrages mettent en évidence que le sujet déploie une multitude de stratégies pour tenter de faire face aux perturbations dont il est victime, et ceci, quelle que soit la nature et l'intensité du stress. Lazarus et Folkman (1984) désignent les efforts cognitifs et comportementaux du sujet sous le nom de coping. Ces efforts ont pour but de réduire, minimiser, contrôler ou tolérer la demande de la situation stressante. Ceci tend à montrer que les individus s'organisent spontanément pour atténuer le stress qu'ils éprouvent. Les sujets doivent pouvoir retrouver un équilibre, accéder à un état de quiétude, ressentir un bien-être physique, psychologique et social. Dans le domaine de la santé, ces notions sont essentielles puisqu'elles permettent d'éviter le développement de comportements pathologiques.

3. 5. Les profils d'apprentissage

En amont du stress, les apprentissages, les différentes façons dont nous les percevons ainsi que les méthodes que nous mettons en place pour y faire face occupent une place importante. Le schéma ci-dessous définit les divers points à prendre en compte, selon Giordan et Saltet, afin de favoriser l'apprentissage :



Figure 6 : L'apprentissage (selon Giordan & Saltet, 2007, p.19).

Dans plusieurs ouvrages, il est mis en évidence que le stress éprouvé peut également venir des méthodes de travail mises en œuvre. Le travail en amont de l'examen influence les angoisses ou le stress de l'enfant. Il semble donc important d'apprendre à travailler pour éviter le stress. Pour apprendre à apprendre, il paraît nécessaire de définir les différents profils

d'apprentissage : visuel (images, photos, film), auditif (mots, sons) et kinesthésique (sensations, émotions) (Giordan & Saltet, 2007). En effet, pour savoir la manière d'apprendre qui correspond à chacun des élèves, il est nécessaire, en premier lieu, d'avoir conscience qu'il existe plusieurs manières d'apprendre et que nous y sommes plus ou moins sensibles selon nos personnalités. En classe, les élèves sont confrontés à diverses manières d'apprendre qui ne sont pas uniquement les plus optimales pour chacun d'entre eux. Il est important de proposer une certaine diversité des modes d'apprentissage afin que chaque élève puisse y trouver son compte, mais aussi, se familiarise à utiliser d'autres méthodes d'apprentissage et de travail.

Nous soulignons qu'une évaluation peut se présenter sous diverses formes. A titre d'exemple, une évaluation de compréhension orale ne conviendra pas forcément aux élèves nécessitant un support visuel pour pouvoir traiter l'information. Toutefois, il est essentiel de donner un peu de tout à tous les élèves, et ainsi d'alterner divers types d'évaluation (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, etc).

3. 5. 1. Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage

Dans l'apprentissage, la mémoire joue un rôle important. Mais, attention, dans le sens commun, nous avons tendance à associer la mémoire avec l'apprentissage et le fait qu'il y a une place limitée dans la mémoire, comme sur un disque dur d'ordinateur. En effet, plus la mémoire est stimulée, plus elle est apte à stocker de l'information. Comme le mettent clairement en évidence Giordan et Saltet, « Mémoriser, c'est aussi savoir tirer parti de ses réussites ou de ses échecs pour anticiper, prévoir ou comprendre les situations de vie » (Giordan et Saltet, 2007, p.30).

La mémoire est affectée par le stress de deux manières. Premièrement, il peut s'agir de stress chronique qui peut modifier les circuits cérébraux et faire perdre la capacité à se souvenir de certaines choses. Deuxièmement, il peut s'agir de stress aigu. Ce dernier fait oublier durant un court instant des choses que l'on connaît pourtant par cœur. Il est également nécessaire de préciser que « La charge mentale, c'est-à-dire la pression psychologique qui génère une tension trop importante au travail, est faite d'exigences qui représentent autant d'agents stressants : [...] » (Salomon, 2006, p.44).

Il existe des conditions à mettre en place pour un fonctionnement optimal de la mémoire. Parmi ces conditions, la compréhension et la structure de l'information ont une place privilégiée. En effet, le cerveau met en relation les nouvelles connaissances avec les anciennes. Ce sont les liens entre ces connaissances, lorsqu'elles sont correctement associées,

qui permettent de mieux les retenir. Il est donc nécessaire de faire l'effort de clarifier, hiérarchiser et rendre cohérent l'ensemble de l'information avant d'essayer de la mémoriser.

Apprendre signifie également "problématiser", ce qu'Albert Einstein exprime lorsqu'il dit que « Les machines un jour pourront résoudre tous les problèmes, mais jamais aucune d'entre elles ne pourra en poser un ! » (cité par Giordan & Saltet, 2007, p.41). Pour trouver la réponse à un problème, il est nécessaire de traiter l'information de celui-ci. Pour éviter de se perdre dans une grande quantité de données, il faut tout d'abord cerner le sujet, puis sélectionner les documents, ensuite rechercher, prélever et traiter l'information pertinente pour la communiquer. L'esprit doit savoir où il va et à l'aide de quelles méthodes, le corps doit être "en ordre" pour apprendre. Il en va de même pour la santé physique qui a une incidence sur les capacités à apprendre, la santé dépendant des habitudes quotidiennes du corps. Pour faciliter l'apprentissage, il est important de prendre soin du corps et de la qualité de vie en général.

3. 6. La place de l'école dans la société

« Si l'école ne doit pas préparer les élèves à faire face aux situations de stress en tant qu'adulte, l'école devrait au moins éviter de trop abîmer les enfants » (Cordoba, entretien du 18.06.09, lignes 160-161).

Pour comprendre le stress éprouvé par les élèves, il est important de comprendre la place et le rôle de l'école dans la société. En effet, l'école est considérée comme un "pilier" de la société, elle forme les futurs citoyens. La mission première mise en évidence dans le Plan d'Etude Romand, est que « L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (2008, p.4). Les enjeux de l'école sont également perçus par les acteurs étant en lien avec celle-ci, par exemple les parents d'élèves. En effet, aujourd'hui, les parents ont des attentes qui ne se situent pas seulement au niveau scolaire, mais également au niveau du développement de l'enfant. Dans la pensée commune, la réussite d'un enfant à l'école témoigne de la "bonne éducation" donnée par les parents et par l'école. Cette "bonne éducation" permet ainsi à l'enfant de lui assurer une place certaine au sein de notre société.

En ce qui concerne l'évaluation, Allal (2002, cité par Mottier Lopez, in Figari & Mottier Lopez, 2006) met en évidence que le fait d'évaluer s'inscrit dans une communauté de pratique « qui s'incarne des significations, normes, valeurs, discours, outils admis comme socialement reconnus et partagés ». L'évaluation est de cette manière liée au contexte dans lequel elle s'inscrit.

Les différentes attentes de la société, de l'école et de la famille sont en lien avec le stress que peuvent éprouver certains enfants. C'est ce que l'on nomme l'impuissance apprise, c'est-à-dire que les élèves ne se sentent pas capables de répondre aux attentes des divers acteurs et au stress causé par les attentes :

« Les enfants acquièrent cette impuissance lorsqu'ils sont confrontés à des tâches trop difficiles pour leur niveau de développement. A force d'être en échec, de décevoir leurs parents, ils finissent par s'estimer incompetents. Ils ne font alors plus rien, car ils ont "appris" qu'ils étaient incapables de faire face aux apprentissages » (George, 2002, p.79).

3. 7. La performance à l'école primaire

De nos jours, dans notre société, nous sommes poussés à chercher perpétuellement la performance. Ceci, dans le but d'obtenir une reconnaissance, une "place" et un "bon salaire" au sein de la société dans laquelle nous évoluons. La performance prend plusieurs formes selon les objectifs que nous nous fixons individuellement. Celle-ci peut aller de la réussite d'une évaluation jusqu'à franchir le Mont-Blanc à titre d'exemple. Il existe donc autant de performances que de personnes sur la planète. Il est ainsi tout à fait possible que certains enfants se mettent eux-mêmes la barre très haute et se créent ainsi un stress lorsqu'ils n'arrivent pas à atteindre leur/s objectif/s. Ils sont angoissés à l'idée de ne pas être assez performants. Les Hommes se fixent souvent des objectifs à atteindre et surestiment parfois leurs capacités. Or, se donner des objectifs trop élevés peut provoquer un état de stress. Il est toutefois nécessaire d'en fixer un certain nombre afin de pouvoir avancer et apprendre. Pour que ces objectifs conviennent à chacun de nous, ils ne doivent pas être inatteignables ni trop simples à atteindre.

Le stress est, lorsqu'il est bien géré, utile à l'être humain. En effet, nous nous adaptons aux situations, aux changements dans le but d'être plus performant. Le stress peut toutefois produire l'effet inverse : il peut nous paralyser et être dans certains cas "destructeur". Selon la courbe de la performance présentée par Chapelle et Monié (2007), le stress doit donc être optimisé pour que celui-ci soit bénéfique du point de vue des performances :

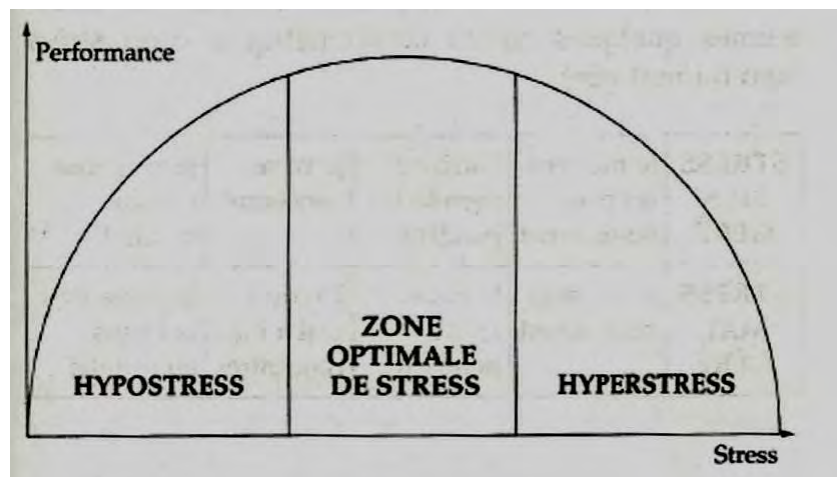


Figure 7 : Courbe de la performance (Chapelle & Monié, 2007, p.33).

L'intérêt d'un travail personnel sur le stress est de parvenir à le situer au niveau de la zone optimale dans le but de favoriser les performances. Optimiser le stress, cela revient à

dire qu'il est nécessaire d'être lucide sur ses propres capacités et sur les objectifs fixés. Le fait de se mettre trop de pression nous fait sortir de notre zone optimale de stress, ce qui entraîne une baisse des performances et ainsi diminue les chances de réussite.

3. 7. 1. Témoignage de Dora

Au cours des lectures effectuées, nous avons été confrontées à divers témoignages d'élèves d'âge d'école primaire. Le témoignage de Dora présenté par Chapelle et Monié est tout à fait représentatif de l'importance de la performance à l'école primaire et du stress que celle-ci peut causer. Pour Dora, la note obtenue à l'évaluation est perçue comme un signe de réussite ou d'échec (performance pour atteindre le meilleur niveau possible aux yeux de ses parents ou de l'enseignant) et non de la compréhension des contenus abordés dans l'évaluation :

« Dès que j'ai un examen à passer, c'est l'horreur ! Je ne comprends pas, une fois que je suis devant ma copie, c'est le trou noir, c'est comme si je n'avais rien appris, je ne me souviens que de très peu de choses. Déjà cela commence quelques jours avant, dès que l'examen approche ; je n'arrête pas d'y penser, je travaille deux fois plus et je me dis que ce coup-ci je dois avoir une bonne note, au moins que pour mes parents et professeur soient contents de moi. Mais ça sert à rien puisque j'ai beau passer des heures à réviser, j'ai toujours des mauvaises notes alors qu'à la maison j'y arrive relativement bien » (2007, p.274).

Sachant que Dora réussit les activités à la maison, il est donc possible d'imaginer que la pression qu'elle se met pour l'examen l'empêche visiblement de se concentrer sur ce qui est important pour la réussite de celui-ci. Cette élève se focalise sur l'issue du test, ce pour qui ou quoi elle doit le réussir et non pas seulement sur ce qu'elle doit faire pour réussir. La performance qu'essaie d'atteindre Dora, dénote d'un besoin de reconnaissance de ses parents et de son enseignant. Ce qui peut venir parasiter nos pensées au moment d'examens sont des stimulations extérieures, des informations provenant de tensions corporelles ou des surcharges de type affectif. « Les situations de performances scolaires peuvent être très stressantes pour l'enfant : il ressent une véritable "pression" exercée par les enseignants, les parents et parfois par lui-même » (Servant, 2005, p.226).

3. 8. Les attributions causales

Le parcours scolaire et le stress éprouvé par l'élève sont fortement liés à ce qu'il a construit en regard des différents apprentissages. Selon les disciplines scolaires, un élève expliquera ses réussites et difficultés différemment, c'est ce que l'on appelle les attributions causales. La manière dont l'élève interprète ses réussites et les difficultés auxquelles il est confronté est aussi une autre composante de la motivation scolaire. Viau (1997) dresse une typologie des causes invoquées par l'élève pour expliciter ses échecs et ses réussites : le lieu de la cause (causes internes ou externes), la stabilité de la cause (causes modifiables ou stables) et la contrôlabilité (causes contrôlables ou incontrôlables) :

| | Interne | | Externe | |
|---------------|----------------------------|------------|-------------------------------------|----------------------------|
| | Stable | Modifiable | Stable | Modifiable |
| Contrôlable | Stratégies d'apprentissage | Effort | Programme scolaire | Perception de l'enseignant |
| Incontrôlable | Aptitudes intellectuelles | Maladie | Niveau de difficulté d'une activité | Humeur de l'enseignant |

Tableau 1 : Les attributions causales de Viau, 1997
(cité par Vianin, 2007, p.38).

La façon dont les élèves attribuent leurs échecs et réussites peut interférer de manière positive ou négative dans les apprentissages ainsi que dans le stress éprouvé. En effet, un profil d'attribution causale interférant positivement dans l'apprentissage serait le profil d'un élève qui attribue sa réussite à des causes internes (contrôlables et incontrôlables) et l'échec à des causes contrôlables (internes et externes). En effet, si un élève attribue un échec à des causes contrôlables et modifiables, il peut agir dessus pour progresser la fois suivante, l'échec peut donc se transformer en réussite. Si l'élève considère que sa réussite vient de lui-même (interne, stable et contrôlable), elle est attestée et ne peut être remise en question car l'action est liée à différentes actions de l'élève comme le travail, l'effort, les stratégies, etc. L'élève peut donc en déduire des caractéristiques personnelles incontrôlables comme l'intelligence et le don par exemple.

Il est également possible que le profil d'attribution causale interfère négativement dans l'apprentissage, c'est ce que l'on appelle le sentiment d'impuissance acquise, comme dit précédemment, ou amotivation. Dans ce cas, l'élève attribue sa réussite à des causes externes

et incontrôlables. L'échec est, quant à lui, attribué à des causes internes et externes incontrôlables. Un élève éprouvant un sentiment d'impuissance acquise n'a aucune prise sur ses apprentissages. En effet, il considère sa réussite par rapport à l'aide qui lui a été donnée ou par rapport aux caractéristiques de la tâche. Son échec est en revanche considéré en fonction de différentes caractéristiques innées dont il a le sentiment d'être animé ou non et en fonction de la tâche elle-même.

Selon si un élève a eu un parcours d'échecs ou de réussites en ce qui concerne la discipline ou la tâche, son comportement différera et son état émotionnel variera (peur de l'échec ou confiance). De la peur de l'échec, l'élève peut mettre en place une stratégie d'évitement de la tâche, c'est-à-dire qu'il n'entrera pas dans la tâche, celle-ci l'affectant beaucoup trop émotionnellement, car elle est liée à son parcours d'échecs. Cet obstacle forme ce que l'on appelle une surcharge cognitive et affective. En effet, il n'est pas agréable de se retrouver dans des situations qui rappellent des moments désagréables. Ces situations demandent à l'élève un travail énorme sur ses émotions avant de pouvoir se concentrer sur les apprentissages en jeu dans l'activité. Face à ces obstacles cognitifs, l'élève a la possibilité de s'engager ou se désengager de la tâche. Le degré d'engagement est variable selon chacun. Les enseignants peuvent observer certains comportements visibles, mais il est important de ne pas trop rapidement interpréter un comportement passif face à une activité. En effet, un élève peut être tout à fait engagé même si on ne le voit pas écrire sur sa feuille ou au contraire paraître actif aux yeux de l'enseignant, alors qu'en réalité il n'est pas investi dans la tâche demandée (écrire autre chose, écrire et gommer sans cesse).

De manière générale, les élèves doivent apprendre à s'autoréguler face une situation qui les affecte cognitivement ou qui les stresse. Toutefois, chaque enfant a sa stratégie face à une tâche qui est complexe pour lui. Il peut :

1. Redoubler d'effort. Ce qui signifie que l'élève s'engage dans la tâche, mais les conditions d'apprentissage sont plus soutenues, cela peut devenir oppressant.
2. Mettre en place des stratégies d'adaptation passive. Cela signifie que l'élève écrit, mais sans trop réfléchir.
3. Eviter la tâche (l'enfant ne réalise pas la tâche, il demande à aller aux toilettes, tailler son crayon, boire, pose des questions, dit qu'il a mal au ventre, etc.). De cette manière, il rétablit son équilibre / son bien-être.

3. 9. L'estime de soi

Lorsque l'on parle du stress que les élèves peuvent éprouver en situation d'évaluation, il nous semble essentiel d'évoquer de même l'estime de soi. Le stress éprouvé par les élèves semble être en lien avec l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Chaque personne se fait une idée d'elle-même, se perçoit d'une certaine manière qui est fortement influencée par les changements sociaux et se construit au fil des années. Une bonne estime de soi n'est jamais définitivement et automatiquement acquise. L'enfant se voit et construit sa perception de lui-même dans le regard que portent les personnes qu'il juge importantes dans sa vie : ses parents, ses grands-parents, ses enseignants, ses amis, etc. Il utilise les paroles et les gestes de ces personnes dans le but de se connaître lui-même.

L'estime de soi correspond à la valeur que l'on s'attribue dans les différents aspects de la vie. Ainsi, l'estime de soi qu'éprouve une personne diffère en fonction des situations dans lesquelles elle se trouve. Chacun se forge une opinion de lui-même sur le plan physique, intellectuel et social. Il en va de même en amour, au travail et pour ce qui est de la créativité. L'estime de soi n'est jamais totalement présente ou totalement absente, chaque personne se situe quelque part sur une échelle qui lui est propre selon les situations qui se présentent à elle. L'estime de soi comprend deux aspects complémentaires : la perception d'une compétence personnelle et la conviction intime d'avoir de la valeur en tant que personne. Elle reflète un jugement que nous portons sur notre capacité à faire face aux défis de la vie, à comprendre et à maîtriser les problèmes ainsi que le fait d'accepter pour nous-mêmes le droit au bonheur, à l'affirmation de notre existence et de notre importance en tant qu'être humain unique et irremplaçable. Avoir une bonne estime de soi signifie que la personne se sent compétente et digne de respect. Dans le cas contraire, avoir une mauvaise estime de soi met en évidence le sentiment de ne pas être digne de vivre pleinement, c'est croire que l'on n'est "pas assez bien".

Les situations d'évaluation peuvent jouer un rôle dans la construction de l'estime de soi et du sentiment de compétence et ainsi, avoir une influence sur le stress éprouvé par certains élèves. L'enfant a besoin de stimulations, de reconnaissances et de structures pour se développer. L'attention qui est donnée aux enfants est une réponse à leur soif d'être reconnus, d'être touchés, pris dans les bras, stimulés. Ils ont besoin de se sentir en sécurité et de pouvoir faire confiance aux adultes qui les entourent, mais pour cela ils doivent bénéficier d'un environnement avec certaines limites souples et d'autres plus fermes. Ce sont ces structures qui l'aideront à se construire intérieurement. A travers ces divers gestes et mises en place de

cadre de vie, l'enfant peut comprendre qu'il est important et aimé aux yeux des personnes qui l'entourent.

Différents acteurs de l'environnement de l'enfant jouent un rôle dans la construction de l'identité de l'enfant et de son estime de lui-même. Tout d'abord, selon les recherches, les parents semblent avoir une place essentielle tout au long du développement de l'enfant. En effet, la période de développement de la structure de l'enfant (de 6 à 12 ans) est particulièrement cruciale en ce qui concerne l'estime de soi. Lors de ces années correspondant à l'école primaire, l'enfant construit sa structure interne, il comprend les règles et leur importance et surtout, développe un grand nombre de compétences et intègre de multiples savoirs.

Les enseignants jouent de même un rôle non-négligeable dans la mise en place de l'estime de soi. Il est vrai qu'au début de sa scolarité, l'enfant sera tout particulièrement sensible et vulnérable aux messages des enseignants, car ils participent à la création ou à la destruction de l'estime de soi de l'élève :

« Certains comportements d'enseignant endommagent souvent définitivement l'estime de soi de l'enfant. Une femme de plus de cinquante ans racontait toute émue à un groupe de personnes comment lors de son premier jour d'école, alors qu'elle n'avait pas reçu la permission d'aller aux toilettes avant la récréation, elle avait uriné sur sa chaise. L'institutrice avait demandé à toute la classe de passer devant cette fille en la montrant du doigt et en se moquant d'elle. Ce jour-là, cette petite fille décida que l'école était un enfer et qu'elle détestait s'y rendre » (Poletti & Dobbs, 1998, p.37).

Cette situation correspond à une humiliation rattachée à l'école et au contexte scolaire, mais il arrive fréquemment que l'enfant se mette la pression tout seul face à son travail. En effet, « L'enfant perfectionniste veut tellement bien faire qu'il finit par douter et perdre confiance. S'il a une moins bonne note, il en est malade, si sa maîtresse lui a fait une remarque, il est tout retourné et vexé. Plus que ses parents, il craint son propre jugement » (Servant, 2005, p.37). Comme Dominique Servant le met en évidence, un enfant peut avoir une baisse d'estime de lui-même dans plusieurs situations. Cet auteur ajoute de même que les résultats d'évaluations peuvent en faire partie. En fin de compte, les parents, les enseignants ainsi que les situations scolaires peuvent influencer le développement positif ou négatif de l'estime de soi et le sentiment de compétence des élèves.

3. 10. Les facteurs de stress chez l'enfant

Les facteurs de stress chez l'enfant sont divers et multiples. « Il y a autant de facteurs de stress qui provoquent des réactions de tension qu'il y a de personnes différentes » (Geisselhart & Hofmann, 2009, p.62). Les enfants passant une majeure partie de leur temps à l'école, Gisèle George (2002), dans son ouvrage *Ces enfants malades du stress*, souligne le quotidien stressant des enfants comme étant le suivant : l'école, la pression des notes, les horaires surchargés, le rythme scolaire, les enseignants, la violence, le racket, l'humiliation, les moqueries, les insultes, la peur d'être différent, le silence de l'administration, les parents qui rationalisent et ne s'intéressent qu'à l'élève en oubliant les autres qualités de leur progéniture...

Toutefois, en dehors de l'école d'autres événements de types environnementaux, personnels et sociaux peuvent être facteurs de stress pour l'enfant. Selon une recherche d'Elkind (cité par George, 2002) ceux-ci sont les suivants (échelle allant de 0 à 100 points) :

| Événement | Nombre de points (Intensité du stress) |
|--|---|
| Mort d'un parent | 100 |
| Divorce des parents | 73 |
| Séparation des parents | 65 |
| Voyage d'un parent pour son emploi | 63 |
| Mort d'un proche | 63 |
| Maladie ou blessure de l'enfant | 53 |
| Remariage d'un parent | 50 |
| Réconciliation des parents | 45 |
| La mère va travailler à l'extérieur | 45 |
| Maladie d'un membre de la famille | 44 |
| Grossesse de la mère | 40 |
| Difficultés scolaires | 39 |
| Naissance d'un frère ou d'une sœur | 39 |
| Réajustement scolaire (nouvel enseignant, nouvelle classe) | 39 |
| Changement de situation financière de la famille | 38 |
| Maladie ou blessure d'un ami proche | 37 |
| Nouvelle activité parascolaire | 36 |
| Disputes au sein de la fratrie | 35 |
| Menaces de violence à l'école | 31 |
| Vol d'un bien personnel | 30 |

| | |
|--|----|
| Départ du domicile d'un frère (ou une sœur) plus âgé | 29 |
| Difficultés avec les grands-parents | 29 |
| Réussite personnelle exceptionnelle | 28 |
| Déménagement dans une autre ville | 26 |
| L'enfant reçoit ou perd un animal de compagnie | 25 |
| Difficultés avec un enseignant | 24 |
| Vacances en famille | 19 |
| Changement d'amis | 18 |
| Vacances hors famille (colonie) | 17 |
| Changement des habitudes de sommeil | 16 |
| Changement des habitudes alimentaires | 15 |
| Changement du nombre d'heures passées devant la télévision | 13 |
| Réception d'anniversaire | 12 |
| Punition pour un mensonge | 11 |

Tableau 2 : Les facteurs de stress (selon Elkind, cité par George, 2002, p.74-77).

Grâce à un tableau de ce type, il (parent, enseignant, médecin) est possible d'évaluer le stress d'un enfant en cumulant le total des points des événements vécus par l'enfant depuis une année. Selon Gisèle George, si le total est inférieur à 150, l'enfant est dans la moyenne face au stress qu'il subit. Si le total se situe entre 150 et 300, l'enfant risque de manifester quelques symptômes dus au stress. Si toutefois le total est supérieur à 300 points, l'enfant a de grandes chances de connaître un sérieux changement, soit en ce qui concerne sa santé, soit son comportement. Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, la façon dont l'enfant perçoit l'événement ne créera pas toujours le même stress, chacun percevant une situation de manière différente. La situation dans laquelle se trouve l'élève (l'environnement, le contexte) modifie son stress. Ajouté à cela, l'explication donnée à l'enfant en fonction de l'événement fera de même varier son taux de stress.

De nombreux auteurs insistent sur le stress que peuvent causer les horaires scolaires. A l'école primaire genevoise, les apprentissages s'effectuent selon un horaire régulier de 8h à 11h30, puis de 13h30 à 16h, quatre jours par semaine dans la grande majorité des établissements. Pour favoriser les apprentissages, les élèves ont besoin de pauses tout au long de leur journée. Ce sont ces moments qui permettent une bonne intégration des savoirs et donnent par ailleurs la possibilité aux enfants de récupérer de l'énergie tout au long de la journée. La fatigue, qu'elle soit nerveuse ou musculaire dénote une non-adaptation de l'élève

au travail demandé. Les causes de la fatigue ou du stress peuvent être nombreuses et sont, en général, en relation avec des manques divers tels que le manque de sommeil, une nourriture peu variée, un manque de motivation, etc. Nous mettons tout de même en évidence que les signes de fatigue se font plus évidents lors de certaines périodes de la journée.

« Les recherches en chronobiologie de l'enfant montrent que c'est (entre autres) la répartition actuelle des horaires scolaires au primaire qui entraîne des phases d'hypovigilance ; pour les plus jeunes vers 10h30, et pour d'autres entre 11h et 11h30 du matin environ selon l'âge ; ces phases d'hypovigilance dépendent aussi des heures de lever et de coucher de chacun. Plus l'enfant est jeune et levé tôt, plus tôt l'on notera la fatigue au cours de la matinée. Notons aussi la baisse de vigilance du début d'après-midi ; ce besoin de détente s'enregistre même chez les non-dormeurs de l'après-midi ou chez les adultes » (Isimat-Mirin, 2007, p.14).

Il est également important de prendre en compte les déroulements des semaines ainsi que les vacances scolaires dans les horaires de l'école primaire. En effet, la fin de semaine représente une rupture au même titre que les vacances. La remise au travail peut s'avérer parfois compliquée. Par ailleurs, le rythme des élèves varie selon le moment de l'année, les saisons ou encore le passage à l'heure d'été ou d'hiver : « Tous ces moments de creux physiologiques cernés par la grande majorité des enseignants exigent une réadaptation, et pourraient être utilement comblés en proposant à l'élève une activité de détente ou d'éveil [...] » (Isimat-Mirin, 2007, p.14-15).

Plusieurs auteurs mettent par ailleurs en évidence que les parents peuvent être une grande source de stress pour un enfant. « Les parents stressent les enfants. Les enfants le leur renvoient bien » (Chapelle & Monié, 2007, p.293). Les attentes des parents sont, dans certaines familles, très hautes ce qui peut provoquer chez l'enfant le sentiment qu'il doit toujours être parfait, infaillible. Le moindre résultat considéré comme étant mauvais peut être sanctionné de diverses manières (punitions, répétiteur, etc.).

De même,

« Les parents acceptent souvent des conditions de travail qui ne les satisfont pas dans l'espoir que leur sacrifice permettra à leurs enfants de réussir dans la vie et d'avoir, eux, un métier qui les passionne. Ce fardeau est léger à porter lorsque les efforts sont couronnés par de bons résultats scolaires. Mais, à la moindre fausse note, l'angoisse et les contraintes quotidiennes ne sont plus supportables. Face à l'échec scolaire de leurs enfants, les parents imaginent immédiatement qu'ils ne sont pas à la hauteur de leur tâche. Ils en veulent à leur progéniture de ne pas les récompenser de leurs contraintes quotidiennes » (George, 2002, p.17-18).

3. 10. 1. Témoignage de Julien

Le témoignage de Julien 10 ans, cité par George (2002), a retenu notre attention car le rôle que peuvent jouer les parents en ce qui concerne le stress éprouvé par leurs enfants. Celui-ci évoque en tout premier lieu les notes lorsque que quelqu'un lui parle d'école. Il dit qu'il ne faut pas qu'il ait en dessous de huit sur dix sinon sa maman le gronde. La peur de décevoir sa mère prend le dessus en toutes circonstances d'évaluations. « Alors il faut que j'apprenne, que je sois concentré, que j'arrive à faire les maths, la géographie, l'histoire, la géométrie, j'en passe, et que partout j'aie des bonnes notes » (p.15). Julien raconte son quotidien scolaire comme si celui-ci était un cercle vicieux. Il panique, un trou noir se crée et il n'arrive de ce fait plus à apprendre. Il explique être triste et déçu puisque même lorsqu'il apprend, il n'arrive pas à retenir ses leçons.

« Je sais que les autres guettent la moindre erreur, alors je n'arrive plus à réciter devant eux. Que j'apprenne ou pas, quand j'arrive en classe, c'est la panique, le trou noir et la leçon a disparu. C'est pareil avec ma mère, dès qu'elle arrive, je la sens tendue, j'ai peur de la décevoir et là, c'est le vide dans ma mémoire. Du coup, elle s'énerve en disant que je ne travaille pas et c'est encore la galère... J'entends toute la journée que je suis nul, que je vauz rien, que je suis fainéant, que j'y arriverai jamais... Des fois, j'ai l'impression que mon cerveau, c'est un ordinateur auquel on aurait oublié de mettre les bons logiciels » (George, 2002, p.16).

Avec ses frères, Julien s'amuse bien, mais préfère ne pas parler d'école pour ne pas qu'ils se moquent de lui. Il pense par ailleurs que sa mère les préfère, car ils ont des meilleures notes.

Ce témoignage poignant permet de voir que cet enfant ressent son quotidien scolaire et ses notes comme quelque chose qui le stresse tout particulièrement. Le stress que Julien éprouve a, de même, un impact sur son estime de lui-même lorsqu'il dit entendre qu'il est nul et ne vaut rien. Arrivant bien à exprimer ce qu'il ressent, on peut percevoir chez cet enfant que les évaluations représentent un stress que Julien ne semble pas avoir en dehors du cadre scolaire, c'est-à-dire dans les activités extra-scolaires, dans la relation avec ses camarades ainsi que dans la relation avec ses parents et ses frères lorsqu'il ne s'agit pas d'école.

3. 11. Les manifestations physiques en lien avec le stress

Les ouvrages consultés mettent en évidence qu'il existe un certain nombre de signes plus ou moins observables découlant du stress d'un individu. Selon Chapelle et Monié, « Le stress ou plus exactement la réaction de stress est un ensemble de réponses de notre organisme face à une situation qui nous demande de nous adapter » (Chapelle & Monié, 2007, p.31). De manière générale, les réponses à une situation de stress sont au nombre de trois : les réponses physiques consécutives à des réactions biologiques (sensation de chaleur, sueur, accélération du rythme cardiaque, etc.), des réponses mentales ou cognitives (les pensées, expériences, souvenirs, convictions, etc.) et les réponses comportementales (adaptées ou inadaptées : fuite, panique, passivité, excitation, etc.). Les réactions physiques peuvent être divisées en deux groupes : les troubles neurovégétatifs (palpitation, spasme, transpiration, etc.) et les troubles tonico-moteurs comme les tremblements ou les mouvements impulsifs. Lorsque le cerveau donne l'alerte, les réactions premières sont en général physiologiques. Voici quelques réactions physiologiques et effets produits par le stress sur les différentes zones du corps :

| Zone du corps | Réaction | Effet |
|-----------------------|--|---|
| Cœur | Augmentation de la fréquence cardiaque | Le cœur bat plus vite |
| Vaisseaux | Vaso-dilatation | Les muscles reçoivent plus de sang |
| Muscles | Augmentation du tonus | Les muscles se tendent |
| Peau | Horripilation | Les poils se dressent pour impressionner l'adversaire |
| Appareil digestif | Diminution de la motilité | La digestion se ralentit |
| Cerveau | Meilleure oxygénation | Augmentation de la vigilance |
| Sens (vue, ouïe, ...) | Dilatation des pupilles... | Augmentation de la vigilance |

Tableau 3 : Réactions physiologiques et effets produits par le stress

(selon Giordan, Cours 3.03.09).

C'est l'activation du système nerveux sympathique et la libération des deux hormones du stress, l'adrénaline et le cortisol qui produisent les différentes réactions éprouvées en situation

de stress. Le schéma suivant met en évidence les actions du corps lorsqu'il est soumis à un agent stressant :

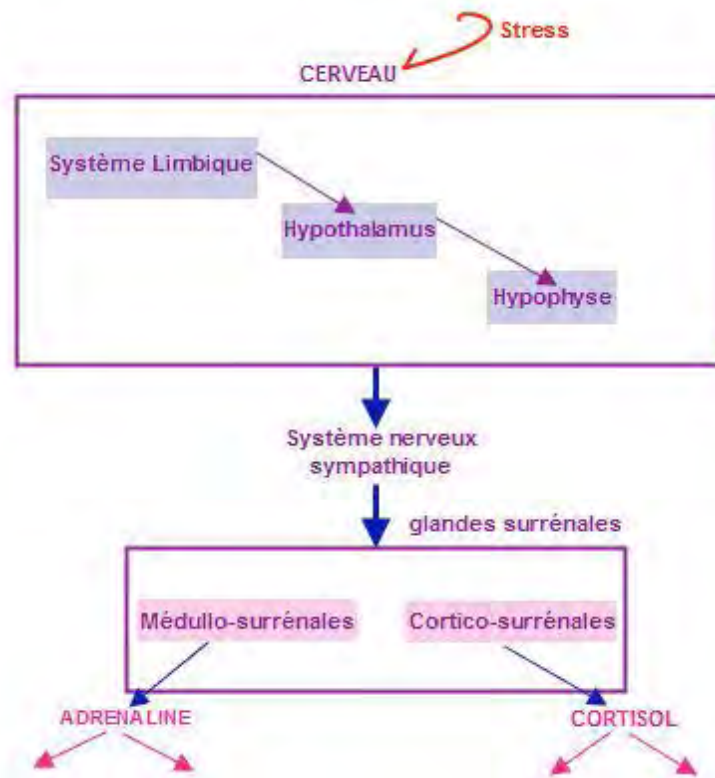


Figure 8 : Réactions au stress (selon Giordan, Cours 3.03.09).

Physiologiquement, le rythme cardiaque et respiratoire ainsi que la pression artérielle augmentent lors d'une situation considérée comme stressante par un individu. Les muscles, plus spécifiquement les muscles du visage et des membres inférieurs, se retrouvent en état de tension, car une plus grande quantité d'oxygène leur est amenée. Des rougeurs ou une pâleur inhabituelle du visage peuvent apparaître. En effet,

« Rougir sous l'effet d'une émotion, lorsqu'on doit parler en public par exemple, est bien la traduction la plus classique d'une réaction au stress au niveau de la peau. Cette réaction très ponctuelle et sans gravité est provoquée par une vasodilatation des vaisseaux, elle-même secondaire à la mise en route du processus de défense et d'adaptation décrit précédemment » (Salomon, 2006, p.155).

Une transpiration inhabituelle, une sensation de bouche sèche, des difficultés respiratoires, des tremblements, une sensation de malaise, des vertiges ainsi que différents problèmes psychologiques comme l'irritabilité ou les difficultés relationnelles peuvent également être des manifestations d'adaptation du corps face à agent stressant. Ces réactions sont considérées

comme un mécanisme de défense naturelle, le corps essaie de maintenir son équilibre. Comme le mettent en évidence Chapelle et Monié,

« Les conséquences de stress accumulées peuvent alors être multiples, allant des simples troubles physiques (digestifs le plus souvent) à des troubles plus graves comme des crises d'angoisse, l'épuisement, mais aussi des troubles du comportement. Les répercussions vont aussi se manifester dans les relations professionnelles (avec l'émergence de conflits), sociales (perte de contacts sociaux, animosité), ou encore familiales (disputes, incompréhensions mutuelles, reproches) » (2007, p.69).

Les manifestations nommées ci-dessus ainsi que leur intensité sont extrêmement variables selon les sujets.

Les troubles secondaires physiques liés à une exposition importante aux agents stressants peuvent être de l'ordre suivant : fatigue, troubles du sommeil, troubles infectieux, lombalgies, troubles digestifs, migraines, troubles urinaires, troubles cutanés, maladie psychosomatique. Il existe également un certain nombre de troubles psychiques fréquents dans les réactions au stress comme les troubles du comportement, les troubles cognitifs mineurs (perte de mémoire, difficulté à se concentrer etc.), les troubles dépressifs (perte d'estime de soi et trouble de l'humeur), les troubles anxieux et d'autres conduites addictives inhabituelles comme la consommation excessive de tabac, d'alcool ou de drogue.

Comme nous l'avons déjà souligné, le stress peut être positif. Dans ce cas, les manifestations peuvent en être les suivantes : euphorie, excitation, serviabilité, compréhensivité, amabilité, sociabilité, calme, confiance, productivité, créativité, rationalité, productivité, bonne humeur.

Pour ce qui est du stress des enfants, les signes peuvent être semblables à ceux répertoriés pour les adultes ou différer quelque peu : « Les enfants stressés ne développeront de pathologies avérées qu'une fois parvenus à l'âge adulte » (George, 2002, p.36). Gisèle George, pédopsychiatre, met en évidence que les manifestations physiques du stress chronique de l'enfant les plus fréquentes sont les troubles du sommeil, les excès ou les restrictions alimentaires, les douleurs abdominales ou les maux de tête sans physiologie identifiée. Par ailleurs, le stress augmente l'apparition de symptômes lorsque le corps se voit fragilisé par des pathologies déjà existantes. Ces symptômes peuvent être : les allergies, les crises d'asthme, les tics, les vomissements, les migraines, les diarrhées, les lésions dermatologiques, les bégaiements, etc. Un enfant stressé serait de même davantage propice à contracter divers virus et bactéries, le stress ayant une relation avec la diminution de l'immunité.

3. 11. 1. Témoignages de Justine et Benjamin

Le témoignage ci-dessous démontre que pour une même situation (évaluation orale), le comportement de deux enfants, Justine et Benjamin, diffère.

Au moment de réciter sa poésie devant toute la classe, Justine est inquiète, elle a peur de la réaction de ses camarades ainsi que de celle de ses parents à la maison. Pourtant, elle sait qu'elle connaît sa poésie par cœur, elle l'a apprise et revue tant et plus. Benjamin, quant à lui, semble plus sûr de lui et se réjouit de pouvoir montrer à ses camarades et à son enseignant qu'il a bien appris sa poésie. En dehors de l'école, Benjamin fait du théâtre, il adore ça, il adore être sur scène. Par ailleurs, il se dit être bien plus à l'aise lors des évaluations orales que lors des évaluations écrites. « Interrogés chacun à leur tour, Justine restera sidérée sur l'estrade, Benjamin en fera un peu trop, comme d'habitude. [...] Ces deux enfants ont réagi différemment face à la même situation. Justine la vit comme un stress ; pour Benjamin, elle est l'occasion de se faire valoir » (George, 2002, p.100).

Dans les deux cas, au moment de réciter la poésie, un traitement de l'information s'effectue : cette situation m'est-elle connue ou non ? Cette situation est-elle dangereuse ou non ? Ai-je les aptitudes pour affronter cette situation ? En ce qui concerne Justine, « [...] oui, elle a déjà vécu cette situation et en garde un mauvais souvenir. Elle se sent incapable de l'affronter à nouveau. Elle reste donc figée, stressée, incompetente » (George, 2002, p.101). Benjamin, lui, se sent tout à fait capable d'affronter cette situation, il l'a déjà vécue et en garde un excellent souvenir. Il sait qu'il peut et qu'il va réussir à réciter sa poésie. Face à cette même situation, ces deux enfants réagissent de manière totalement différente. Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre (cf. 3. 1. Présentation du stress) une même situation, peut avoir un impact et un ressenti divergent selon, entre autres, notre perception personnelle, notre personnalité, nos expériences antérieures et notre rapport à la situation.

3. 12. La gestion du stress

« Mieux vaut apprendre à rester zen. Car, c'est la manière dont nous percevons un événement qui en fait un stress négatif ou un défi à relever » (Giordan & Saltet, 2007).

Comme cela a déjà été évoqué précédemment, le stress fait partie intégrante de la vie, il est impossible de le faire disparaître entièrement. Il constitue une réponse normale et particulièrement utile pour favoriser notre adaptation aux agressions de différentes natures auxquelles nous sommes confrontés. Si l'effet de l'agent stressant est trop intense ou s'il se prolonge dans le temps, les modifications de l'équilibre nerveux et hormonal, avec leur influence négative sur le système immunitaire, peuvent favoriser l'apparition de fatigue, d'anxiété, de nervosité ainsi que de nombreuses autres maladies (cf. III. 11 Les manifestations physiques en lien avec le stress).

Le stress ne pouvant pas être évité, il est néanmoins possible d'apprendre à vivre avec. Il est donc important de trouver des méthodes qui favorisent les capacités naturelles d'adaptation, « [...] qui nous permettent de contrôler les aspects dommageables de la réponse d'alarme qui neutralisent les effets négatifs potentiels que le stress pourrait avoir sur notre santé et notre bien-être » (Cancelliere & Riba, 2003, p.20-21).

Suite aux recherches et lectures effectuées, nous avons pu nous rendre compte que la gestion du stress par la relaxation est un moyen souvent proposé et conseillé dans de nombreux ouvrages destinés notamment aux enseignants ainsi qu'aux parents. « Le but recherché dans la relaxation est d'amener volontairement le cerveau à diminuer son activité : en recevant plus de stimulation des muscles, il ne déclenche plus le système de défense face au stress. Cela permet d'éviter l'usure prématurée du système physiologique » (Fleiszman & Marcy 2004, p.93). La relaxation se scinde en deux pôles : la détente physique et la détente mentale. Ces détentes visent à diminuer le tonus musculaire et la tension nerveuse dans le but d'apaiser les tensions internes et de consolider l'équilibre mental. De manière générale, la relaxation développe la capacité à gérer les imageries mentales et les pensées afin d'obtenir une sensation d'apaisement psychologique, tout en maintenant l'esprit dans un état d'éveil pour lui éviter de se laisser emporter par les émotions. En effet,

« Grâce à l'entraînement en relaxation, il devient possible de diminuer en quelques secondes le degré de tension et de se rapprocher ainsi de l'activation psychologique optimale pour un comportement souhaité. La capacité à bien se relaxer est une composante essentielle dans

l'apprentissage de la régulation des émotions et des impulsions, ce qui renforce la capacité de confiance en soi » (Choque & Gaudin, 2010, p.106).

La durée des séances de relaxation peut être variable, elle peut aller généralement de dix à trente minutes et peut également être momentanée en fonction de la situation qui se présente à l'individu. Une séance de relaxation permet de se retrouver avec soi-même pour vivre des expériences agréables et positives.

La relaxation de l'élève peut se réaliser de diverses manières. Maryse Isimat-Mirin propose une vue d'ensemble de la relaxation dans son ouvrage, *Se détendre pour mieux apprendre. Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison* :

| Tableau des correspondances entre méthodes de relaxation et objectifs pédagogiques | | |
|---|--|--|
| Différentes techniques | Bienfaits physiques | Apports psychopédagogiques |
| Relaxation : Détente Visualisation | Conscience de soi, de son schéma corporel. Repos et regain rapide d'énergie. Sensations de bien-être. | Silence, calme intérieur, disponibilité, ouverture, concentration et écoute, compréhension. Organisation et structuration de la pensée, fixation des connaissances, mémorisation, créativité, imagination. |
| Respiration : Respiration abdominale Respiration complète Bâillement Travail du souffle | Apport d'oxygène. Détente, calme. Reprise d'énergie, détente. Apport accru d'oxygène, réveil du cerveau et du corps. Augmentation de la capacité respiratoire, régulation du débit de la voix. | Calme intérieur, conscience de soi, recentrage, stabilisation de la pensée. Canalisation des émotions. Eveil, disponibilité. Langage et lecture. |
| Mouvement : Etirements, brain-gym | Réveil corporel. Stimulation des connexions cerveau-corps. Latéralité. Schéma corporel. | Conscience de soi. Activation mentale. Stimulation des différentes capacités d'apprentissage. Autonomie (préparation au travail) |
| Auto-massage Massage | Schéma corporel, réveil corporel, source de chaleur. Sens du toucher, communication non verbale. | Conscience, acceptation et respect de soi. Autonomie (préparation au travail). Relation positive à soi et aux autres, échange, communication non violente. Acceptation et respect de l'autre. |
| Exercices sensoriels | Stimulation des sens. Acuité des organes de perception. Réceptivité. | Attention, concentration. Plaisir d'ouverture au monde. Pédagogie vivante basée sur l'expérience. Connaissance et conscience de soi |
| Communication Attitudes positives | Communication non verbale et non violente, maîtrise de l'agressivité. | Accueil et respect de l'autre, tolérance. Affectivité (émotions positives), pensée positive |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | | et motivation. |
| Musique, arts plastiques, graphisme | Stimulation du cerveau droit, et des capacités globales d'apprentissages (latéralité équilibrée) | Créativité, imagination. Expression de soi. Pédagogie active. |
| Posture | Verticalité. Travail du dos. Réflexes de relâchement. | Attitude positive. Respect et conscience de soi. Motivation, volonté et ouverture. |

Tableau 4 : Tableau des correspondances entre méthodes de relaxation et objectifs pédagogiques (Isimat-Mirin, 2007, p.35-36).

3. 12. 1. Quelques exemples de techniques de gestion du stress applicables en classe

Le but de cette section est de proposer des techniques simples et efficaces pouvant être appliquées par les enseignants dans une classe à l'école primaire. Les méthodes que nous présentons ci-dessous sont adaptées aux enfants et tiennent compte de ce qui peut éthiquement être appliqué ou non en classe. Il est important de garder à l'esprit que les enseignants ne sont en aucun cas des thérapeutes, ils peuvent donner de l'aide aux élèves qui éprouvent du stress dans leur classe, mais ne peuvent pas entamer un traitement en profondeur, ce n'est pas leur rôle. A travers nos lectures et en nous basant sur les principes fondamentaux de la relaxation, nous avons sélectionné, approfondi et exemplifié certaines techniques que nous considérons comme pouvant être exécutées par les enseignants en classe.

La gestion du stress par la respiration

Une grande partie des méthodes de relaxation utilise le support de la respiration, que ce soit à travers une simple prise de conscience ou en allant jusqu'à une modification profonde de celle-ci. Le ralentissement respiratoire induit un ralentissement du rythme cardiaque et a des effets immédiats et puissants. C'est pour cette raison que nous considérons que la régulation de la respiration pourrait être utilisée en classe (ou de manière hebdomadaire en salle de rythmique) avant les évaluations. En voici un exemple concret basé sur les principes de la sophrologie :

Gestion du stress

Préparation à l'action

Objectif

Se donner un scénario de prévention du stress et de préparation à l'action.

Consigne générale

- Dire que le scénario peut avoir des variantes selon le temps disponible et selon les exercices qui conviennent le mieux à chacun.
- Les mini-exercices sur la respiration peuvent être repris à chaque situation stressante, à l'état de veille.

Durée indicative

Une heure

Déroulement

1. Position assise. Sophrologie de base.
2. Approfondissement. Prise de conscience de la circulation de l'air à l'inspiration et à l'expiration. Accompagnement par prise de conscience de détente :
A chaque expiration, vous retrouvez une sensation agréable de descente dans une partie de vous-même parfaitement calme et sereine. Vous vous laissez descendre au bord du sommeil.
3. Visualisation d'un objet neutre de la nature.
4. Reprise de conscience du corps et lentement avec un minimum de gestes, prise de position debout.
5. Récupération détente. Prise de conscience de la position.
6. Balancement latéral des bras et du tronc en respiration libre OU gestes du cou (oui-non), rotation et contraction des muscles antérieurs du cou OU mouvement des épaules.
7. Récupération détente. Bâillement et expiration pulsée – Sensation bien-être et détente.
8. Récupération détente. Position assise. Approfondissement lié à la respiration.
Observez le mouvement de votre respiration dans ce niveau de conscience entre veille et sommeil. Prise de conscience du passage de l'air à travers les fosses nasales. Air légèrement plus frais à l'inspiration, et un peu plus chaud à l'expiration. Concentrez-vous sur cette double sensation thermique. Sensation de calme et de paix.
9. Sophro acceptation progressive sur une prochaine action prévue nécessitant assurance, calme et maîtrise de soi.
10. Désophronisation. Reprise progressive chacun à son rythme.
11. Verbalisation du vécu.

Variante

→ Pour se calmer, se détresser :

Inspiration rapide, expiration lente comme pour souffler sur une bougie allumée sans l'éteindre.

→ Pour se préparer à l'action :

- Inspiration lente, respiration complète
- Blocage avec un mouvement de pompage des épaules
- Expiration pulsée

Tableau 5 : Exemples de techniques respiratoires (selon Blanc, 1996, p.108-109).

Dans son ouvrage, Blanc propose cet exercice respiratoire en s'adressant à des adultes, tout en sachant que celui-ci peut également être réalisé avec des enfants. Pour ce faire, il convient uniquement d'adapter son vocabulaire selon l'âge et l'habitude que les enfants ont ou pas de pratiquer ce genre d'exercices en classe. Il semble également nécessaire de préciser

que les moments d'arrêt sur certaines phases, un ton de voix calme et une concentration sur l'action du corps favorisent l'apaisement, la détente et le bien-être.

L'hypnose et l'imagerie mentale

L'imagerie mentale nous semble être une technique intéressante et praticable en classe avant une évaluation. En effet, cette méthode a pour but de se détendre et de se sentir dans un état de bien-être par la visualisation imaginaire (ou réelle) d'événements, de lieux ou d'objets à caractère relaxant. En voici un exemple concret :

Les participants peuvent avoir les yeux fermés ou ouverts et respirer lentement par le nez. La personne menant la séance doit inviter les participants à imaginer un scénario. Les participants doivent avoir le temps de créer intérieurement toutes les images qui lui seront présentées, c'est pour cela qu'il est important que l'intervenant adopte un comportement calme et une voix apaisante. Il existe plusieurs scénarios possibles, nous mettons en évidence deux de ceux-ci :

| | |
|--|--|
| <p>La plage L'intervenant demande aux participants d'imaginer qu'il se repose sur une plage. Vous êtes seul. Vous vous reposez sur une plage. Vous sentez le sable chaud. Vous entendez le bruit des vagues. Vous êtes bien, très bien. Vous respirez l'odeur de la mer. Un vent doux et chaud vous caresse doucement. Lentement, le soleil disparaît dans la mer pour vous présenter un merveilleux coucher de soleil... Lorsque le soleil a disparu, vous pouvez ouvrir lentement vos yeux.</p> | <p>Le voyage de la bulle rose L'intervenant demande aux participants d'imaginer une belle grosse bulle rose. Elle est devant toi cette belle bulle rose. Lentement, elle se promène. Tu vois des choses merveilleuses et tu te sens très heureux. Tu diriges la bulle à l'endroit que tu préfères. (Pour les petits, il est important, les premières fois de les aider à guider la bulle. Par exemple, au-dessus d'une forêt, d'un lac, d'un paysage quelconque...) Tu observes bien tout ce que tu y vois. Tu es bien. Lentement, tu diriges ta bulle afin de revenir ici. Tu sors de la bulle rose. Tu souffles sur la bulle et lentement elle s'éloigne de toi. Lorsqu'elle aura complètement disparu, tu pourras ouvrir les yeux.</p> |
|--|--|

Tableau 6 : Imagerie mentale (selon Baillargeon, Lacasse & Racine, p.5-6).

Les massages et l'auto-massage pour enfants

Dans les massages et auto-massages, c'est le sens du toucher qui entre en jeu. Ce sens est mobilisé de multiples manières à l'école primaire, il est un moyen de communication et de

découverte. Nous retrouvons le sens du toucher dans les activités éducatives ou jeux à la récréation : "Colin Maillard", "Chat perché", jeux de Kim, comptines ou jeux de doigts. Ces jeux induisent, à leur façon, une forme de contact. Dans les degrés plus élevés, ce sens apparaît également dans des activités telles que les sports (exemple : jeux de lutte), la rythmique, la danse ou la psychomotricité.

Le massage peut être utilisé de manière préventive aux conséquences liées au stress, il permet le bon fonctionnement des organes. Dans ce cas, il s'agit d'entretenir la santé, la longévité, la vitalité, la puissance et le bien-être. En effet, plusieurs études mettent en évidence que, de plus en plus jeune, le corps accumule des tensions et toxines, celles-ci se manifestent par des douleurs diffuses, de la fatigue et des blocages (cf. III. 11 Les manifestations physiques en lien avec le stress). Le massage permet de :

1. Maintenir le bon équilibre des fonctions par une bonne circulation des énergies.
2. Eliminer les tensions.
3. Offrir le temps d'écoute et d'apaisement. Dans le calme, le silence et l'immobilité, le cerveau enregistre le message de bien-être. Il pourra le remobiliser en cas de besoin.
4. Traiter le terrain avant que les symptômes apparaissent, c'est ce que l'on entend par une attitude préventive. En effet, c'est de préférence avant l'apparition de signes de stress ou d'anxiété qu'il est important d'apprendre au corps à se relaxer et à faire circuler l'énergie afin de le revitaliser.

Les bienfaits des méthodes de massages et/ou auto-massages sont multiples pour l'enfant. En effet, elles lui permettent premièrement **d'élaborer et de construire son schéma corporel**. Par le contact de soi ou par autrui, l'enfant reconnaît chaque partie de son corps, il sent celles qu'il utilise peu ou qu'il ne voit pas, il ressent les possibilités et les limites de son corps. Le schéma corporel est l'assemblage des différentes parties du corps entre elles, mais aussi le lien qu'elles ont avec l'environnement. La construction et l'élaboration du schéma corporel sont progressives, c'est au fil du développement et de la maturation nerveuse qu'il se construit parallèlement à l'évolution sensorimotrice et en relation avec le corps d'autrui. C'est entre cinq et douze ans que l'enfant réussit à passer du corps qui "agit" au corps "représenté". Deuxièmement, ces méthodes **favorisent l'écoute et l'attention** chez l'enfant. Il est vrai que c'est en faisant que l'on apprend à faire, l'activité est essentielle dans l'apprentissage. Pour finir, ces techniques de massages et/ou auto-massages **apportent détente et bien-être** à l'enfant.



Calecki et Thevenet présentent un tableau récapitulatif des massages et/ou auto-massages comportant leurs apports et les conséquences pédagogiques qui en découlent :

| Apports des massages | Conséquences pédagogiques |
|---|---|
| Corps perçu : message des sens. | Organisation du schéma corporel base de tout apprentissage. |
| Corps construit : intégration des morceaux du puzzle. | |
| Prise de conscience d'une acceptation de l'enfant sans jugement, ni notation, ni performance. | Expérience positive, équilibrante. Expérience personnelle : chaque individu doit vivre et assimiler ses propres expériences – Pédagogie active. |
| Attention à l'instant – se sentir exister. | Ecoute – Stimulation de l'activité mentale – Attention. |
| Mise en évidence d'une communication non verbale. | Elargissement des modes d'expression – enrichissement et créativité. |
| Bien-être physique. | Influence sur le mental : calme, organisation et structuration de la pensée. |
| Centration sur soi. | Stabilisation de la pensée. |
| Vécu épanouissement – source de chaleur et de plaisir. | Concentration et mémoire – Motivation à l'apprentissage. |
| Expérience du temps de vivre, de recevoir. | Développement de la réceptivité : temps de silence, de non-faire nécessaire à la fixation et à l'intégration des connaissances. |
| Relation d'échange, d'ouverture à l'Autre – Tolérance et acceptation de la différence. | Communication plus facile dénuée d'agressivité – Disponibilité, disponibilité du savoir. |
| Importance accordée à la relation affective – place de l'émotion. | Pédagogie vivante qui tient compte des données existentielles et participe à l'édification de la personnalité autant que du savoir. |

Tableau 7 : Tableau récapitulatifs des apports des massages et auto-massages
(selon Calecki & Thevenet, 1989, p.37).

Les techniques de massages et/ou d'auto-massages ne peuvent pas apparaître du jour au lendemain dans une classe. En effet, ces méthodes doivent être progressivement introduites pour qu'elles aient du sens. Les exercices préliminaires peuvent simplement être des jeux traditionnels pratiqués dans le cadre scolaire comme le "Colin Maillard", les jeux de mains, les jeux de doigts, etc. Des exercices respiratoires peuvent être pratiqués avant de passer aux massages et/ou auto-massages. Ceux-ci permettent à l'enfant de se centrer sur lui-même. Les travaux manuels, plus spécifiquement le modelage, peuvent également être des moyens d'aborder le sens du toucher et le schéma corporel (modeler un visage, un corps, etc.).

Pour la pratique de l'auto-massage et du massage en duo, nous avons sélectionné quelques exercices concrets tirés de plusieurs ouvrages que nous avons lus. Ces exercices sont adaptés aux enfants et applicables dans un contexte de classe ainsi que praticables en salle de jeu, en salle de gymnastique ou en classe. Nous mettons en évidence ci-dessous, deux auto-massages qu'il est possible de réaliser en classe. Le premier se concentre sur une partie du visage : les sourcils. Le deuxième exemple, quant à lui, se centre sur les mains. Il existe encore bien d'autres exemples, c'est pour cela que nous proposons de vous référer à l'ouvrage : *Do-in et massage pour enfants. Je donne – je reçois* (Calecki & Thevenet, 1989).

| L'auto-massage des sourcils « Maquillons-nous » | |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> • Avec les index, appuyer en effectuant des pressions successives au-dessus de l'arcade sourcilière, de la naissance du nez vers les tempes. |
|  | <ul style="list-style-type: none"> • Avec la pulpe des pouces, appuyez en effectuant des pressions successives au dessous de l'arcade sourcilière de la base du nez vers les tempes. |



- Entre le pouce et l'index, pincer et étirer latéralement les sourcils depuis leurs naissances jusqu'à leurs pointes.

Tableau 8 : L'auto-massage des sourcils (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.48-49).

L'auto-massage des mains



- Pousser une main au maximum, en flexion, puis en extension, à l'aide de la paume de l'autre main. Recommencer deux ou trois fois. Changer de mains.



- Joindre les mains l'une contre l'autre devant la poitrine, les faire descendre le plus bas possible sans desserrer leur pression. Remonter les mains. Recommencer deux ou trois fois.
- Effectuer des pressions à l'intérieur de la paume d'une main, à l'aide du pouce de la main opposée. Balayer ainsi toute la surface de la paume de la main, puis changer de main.
- Presser chaque doigt entre le pouce et l'index sur toute sa longueur.



| | |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> • Faire rouler chaque doigt de droite à gauche et de gauche à droite comme pour le visser et le dévisser. |
|  | <ul style="list-style-type: none"> • Plier chaque doigt en arrière en appuyant sur la paume de la main opposée. |

Tableau 9 : L'auto-massage des mains (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.72-77).

En guise de variante à cet exercice, l'enseignant demande aux élèves d'imiter les mouvements qu'il va exécuter. Il est tout à fait possible de faire cet exercice selon différentes modalités : les yeux ouverts, les yeux fermés, répéter plusieurs fois, secouer les mains après chaque partie. Premièrement, les enfants commencent avec les mains fermées. Sur quatre temps, ils contractent leurs mains et sur quatre autres temps, ils décontractent leurs mains. Deuxièmement, les élèves continuent avec les mains ouvertes (celles-ci doivent toujours rester en contact) l'une en face de l'autre. Ils doivent essayer de sentir chaque partie de leurs mains : phalanges, phalanges et phalanges. Sur quatre temps, les participants contractent leur mains en les poussant et sur quatre autre temps, ils les décontractent, les relâchent.

Nous avons également décidé de mettre en évidence un exemple de massage se pratiquant à deux. Cet exemple ne peut pas se pratiquer en classe juste avant une évaluation comme c'était le cas pour les deux précédents. Nous l'avons tout de même mentionné, car il arrive parfois qu'une évaluation soit précédée d'une leçon d'éducation physique ou de rythmique. Ainsi, nous estimons qu'il serait intéressant de consacrer une petite partie de la leçon à la gestion du stress.

Massages en duo « Pieds à pieds »
Contact des pieds, appui, rythme



Position de départ :

Travailler pieds nus de préférence, allongés sur le dos, face à face distants d'une longueur de jambes.

Exercice 1 :

- Placer les plantes de pieds les unes contre les autres ; pousser sur l'inspiration, relâcher sur l'expiration.

Exercice 2 :

- Glisser l'un vers l'autre : les jambes se replient ; pédaler ensemble. (Veillez à appliquer la nuque contre le sol, pour cela, approcher le menton du sternum).

Bienfaits :

- Plaisir des enfants
- Préparation ou détente des jambes pendant une séance de massage
- Travail des articulations
- Contact différent de celui des mains

Tableau 10 : Massages en duo "Pieds à pieds" (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.114-115).

Nous souhaitons tout de même préciser que les exercices de massage en duo nécessitent d'entrer en contact avec l'autre. Le rapport à l'autre et au corps de l'autre n'est pas forcément une évidence surtout au moment de l'adolescence ou pré-adolescence ! Le massage en duo permet également de construire le schéma corporel de l'enfant, mais il est vraiment nécessaire de garder à l'esprit qu'un enfant peut ne pas supporter le contact avec une autre

personne. Nous avons volontairement sélectionné un exercice où une seule partie du corps entre en jeu. Cet exercice peut, si nécessaire, être effectué avec des basanes. En général, il est plus facile d'effectuer ces exercices de massage en duo avec de petits enfants qui n'ont pas encore complètement conscience de leur schéma corporel. De cette manière, ils le co-construisent en lien avec un autre enfant.

4. Questions de recherche et schéma conceptuel

Nos questions de recherche découlent de notre thématique première : que disent les spécialistes de la relation entre le stress de l'élève et l'évaluation scolaire ? Quelles perceptions les enseignants ont-ils du stress qu'éprouvent leurs élèves lors de situations d'évaluations sommatives (celles-ci pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques) ? Dans le but de répondre à ce sujet, nous l'avons subdivisé en plusieurs questions de recherche. Celles-ci sont les suivantes :

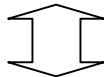
- ❖ Comment les spécialistes/enseignants comprennent la relation entre le stress de l'élève et l'évaluation scolaire ?
- ❖ Quels types de conditions et techniques les spécialistes conseillent-ils de mettre en œuvre par rapport aux enfants stressés ?
Quels types de conditions les enseignants disent-ils mettre en place par rapport aux enfants stressés ?
- ❖ Pour les spécialistes/enseignants, quelles sont les représentations de l'élève stressé ?
Quels sont les signes observables et facteurs inventoriés du stress ?
- ❖ Quel est, selon les enseignants, le portrait type de l'élève stressé ?

Nous avons choisi d'intégrer cette dernière question uniquement aux canevas d'entretiens avec les enseignants, car ce sont eux qui sont confrontés à des élèves en situation d'évaluation sommative. En effet, les spécialistes peuvent avoir des retours (racontés) de ce qui se déroule en classe, mais ne peuvent pas observer les comportements des élèves en temps réel.

Dans le but d'illustrer le fil de notre réflexion, nous proposons un schéma conceptuel prenant en compte l'objet de notre mémoire, la méthodologie, le cadre théorique, les données du terrain ainsi que les questions de recherche :

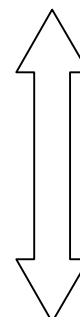
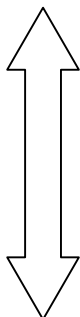
Objet de notre mémoire

La perception que les enseignants ont du stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative.



Méthodologie

Entretiens semi-directifs pour les spécialistes et pour les enseignants de l'école primaire genevoise (trois enseignants dans chacun des degrés 2P, 4P et 6P).



Cadre théorique

- Le stress
- Les différentes phases du stress
- L'évaluation
- Le coping
- Les profils d'apprentissage
- La place de l'école dans la société
- La performance
- Les attributions causales
- L'estime de soi
- Les facteurs de stress chez l'enfant
- Les manifestations physiques en lien avec le stress
- La gestion du stress

Données du terrain

- Entretiens avec trois spécialistes
→ Expertises et expériences professionnelles en ce qui concerne le stress des enfants en situation d'évaluation sommative
- Entretiens avec neuf enseignants de l'école primaire genevoise
→ Leurs perceptions du stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative

Question générale

Quelles perceptions les enseignants ont-ils du stress qu'éprouvent leurs élèves lors de situations d'évaluations sommatives (celles-ci pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques) ?

Questions spécifiques

- ❖ Comment les spécialistes/enseignants comprennent la relation entre le stress de l'élève et l'évaluation scolaire ?
- ❖ Quels types de conditions et techniques les spécialistes conseillent-ils de mettre en oeuvre par rapport aux enfants stressés ?
Quels types de conditions les enseignants disent-ils mettre en place par rapport aux enfants stressés ?
- ❖ Pour les spécialistes/enseignants, quelles sont les représentations de l'élève stressé ? Quels sont les signes observables et facteurs inventoriés du stress ?
- ❖ Quel est, selon les enseignants, le portrait type de l'élève stressé ?

5. Hypothèses

Au début de notre travail, à la suite de plusieurs lectures sur le sujet, nous avons émis des hypothèses. D'autres ont été ajoutées ou modifiées au fil de l'évolution de la recherche :

5. 1. Hypothèses de départ (juin 2009)

- Les enfants de l'école primaire sont stressés en situation d'évaluation sommative.
- Le contexte (manière de présenter, lien ou non avec la séquence) influence l'état de stress des élèves et son intensité.
- Le stress peut être bon ou mauvais ; il influence la performance des élèves lors des évaluations de manière positive ou négative.
- Les épreuves cantonales (enjeux) apportent une pression supplémentaire.
- Les enseignants perçoivent du stress chez leurs élèves.
- Les signes perçus peuvent être observables ou non par les enseignants.
- Le comportement des élèves est variable.
- L'engagement et la motivation ont un lien avec le stress éprouvé par les élèves.
- Le milieu scolaire et le milieu familial ont une influence sur le stress éprouvé par les élèves.
- Toutes les techniques ne sont pas applicables en classe et ne sont pas adaptées de la même manière à tous les élèves.

5. 2. Evolution des hypothèses

- Le contexte de classe et la manière de présenter l'évaluation influencent le stress des élèves.
- Un stress continu et régulier est plus "destructeur" qu'un stress ponctuel.
- Chacun a une manière personnelle de vivre et de gérer le stress.
- Les exigences de l'institution (deux activités bilans par discipline) ne laissent pas beaucoup de marge de manœuvre aux enseignants dans la manière d'agencer les évaluations.
- Les parents ainsi que les enseignants peuvent avoir une influence sur le stress éprouvé par les enfants.

- La gestion du stress des élèves à l'école primaire est peu prise en compte par l'institution (peu de formation, selon l'intérêt des enseignants).
- Tous les enseignants ne se sentent pas en mesure d'utiliser des techniques pour apaiser le stress avant les évaluations.
- Pour les enseignants, percevoir le stress n'est pas chose aisée selon la personnalité des élèves ainsi que leurs propres personnalités (sensibilités individuelles variables).

Ces hypothèses ont été formulées et complétées tout au long du travail. Nous les avons tout d'abord prises en compte dans le but d'orienter notre regard pour la recherche de lectures du cadre théorique ainsi que pour la confection des canevas des entretiens des spécialistes et enseignants. Par la suite, ces hypothèses ont été affinées et spécifiées après avoir effectué notre revue de littérature ainsi que notre récolte de données (entretiens).

6. Méthodologie de recherche (recueil de données)

Dans ce chapitre, nous expliquons les choix que nous avons effectués et qui nous semblent les plus appropriés pour la sélection des récoltes de données du terrain. Ceci, dans le but de traiter un sujet d'actualité que nous estimons fondamental dans l'école et la société dans laquelle les enfants évoluent.

Pour mener à bien notre recherche, nous travaillons sur le modèle de l'analyse compréhensive. Cette méthodologie centrée sur les relations sociales nous semble en adéquation avec le sujet de notre travail et la manière dont nous souhaitons l'aborder. Comme le souligne Kaufmann, « La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus [...] » (Kaufmann, 2006, p.23).

Nous avons décidé d'aborder notre thématique à travers les pensées, les émotions, le vécu et plus spécifiquement les perceptions des différents enseignants interrogés dans le but d'obtenir des réponses à nos questions de recherche (cf. 4. Questions de recherche et schéma conceptuel). Nous-mêmes, étudiantes en enseignement, ainsi que tous les enseignants possédons un vécu concernant le stress, qu'il soit personnel ou ressenti chez les élèves lors d'interventions en classe. Nous ne pouvons, par conséquent, pas nous situer de manière totalement neutre par rapport à ce sujet. Au fil des stages notamment, nous évoluons dans le milieu de l'enseignement et acquérons un regard de professionnel de plus en plus averti. Il va sans dire, que nos valeurs, nos idéaux, notre expérience et notre vécu influencent notre rapport à l'objet de recherche. Le sens commun « interfère à la fois dans le processus communicationnel et dans l'expérience que développe la personne du monde et d'elle-même » (Schurmans, 2006, p.39). En effet, le chercheur fait partie de la vie sociale sur laquelle il se penche, il fait partie du monde qu'il étudie. Il a une identité qui lui est propre, qu'il construit tout au long de sa vie et de ses expériences. « [...] comme n'importe quel membre d'une collectivité, le chercheur ne peut s'extraire de ce mouvement et de cette participation. » (Schurmans, 2006, p.41). Cette manière de nous intégrer dans notre objet d'étude justifie la méthodologie compréhensive que souhaitons suivre tout au long de notre recherche.

6. 1. Elaboration des outils

En premier lieu, nous avons effectué des entretiens avec des "spécialistes". En effet, nous avons sélectionné trois personnes que nous avons considérées comme expertes du domaine que nous travaillons. Celles-ci ont été sélectionnées en fonction de nos connaissances personnelles et de notre parcours universitaire.

M. André Giordan est Professeur à l'Université de Genève en faculté des Sciences de l'Education et fait de l'éducation thérapeutique avec l'hôpital. M. Adrian Cordoba est chargé d'enseignement à l'Université de Genève en faculté des Sciences de l'Education, psychothérapeute et sophrologue. Mme Nicole Cuddy-Pierrehumbert est, quant à elle, psychothérapeute indépendante et a suivi une formation sur l'hypnose. Elle travaille essentiellement avec des enfants qui éprouvent du stress ou qui ont un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Nous précisons, que lors de l'analyse des données, nous anonymisons les propos des spécialistes de manière à éviter des nuances d'interprétation lors de l'écriture (de notre part) ou du lecteur.

Préalablement aux entretiens, nous avons élaboré un canevas en lien avec les questions de recherche de manière à ce que nous puissions avoir une base commune pour l'analyse à suivre. Les entretiens que nous avons menés avec les spécialistes sont semi-directifs, ceci afin de ne pas trop cloisonner leurs réponses. Précisons tout de même que les entretiens des spécialistes font également partie des données. En effet, selon leurs expériences professionnelles, même si leurs propos sont en général basés sur des références théoriques, leurs différentes opinions peuvent être divergentes. Leurs vécus interagissent avec les théories qu'ils invoquent de manière sous-jacente. Les spécialistes nous apportent également un certain nombre de pistes pour la construction de notre cadre théorique, ils nous proposent des références sur lesquelles ils basent leurs propos.

Les spécialistes apportent un autre regard, celui de professionnels formés au sujet du stress et de sa gestion. En effet, ces personnes ont suivi diverses formations comme la sophrologie, la psychologie et ont travaillé avec des adultes, des adolescents ou encore des enfants éprouvant du stress dans diverses situations.

Pour traiter de la perception que les enseignants ont du stress de leurs élèves, il nous a semblé tout naturel d'utiliser également des entretiens semi-directifs. Pour ce faire nous avons créé un canevas ainsi que des scénarii que nous avons proposé à neuf enseignants. Ces outils nous permettent d'avoir une trame identique pour tous les entretiens.

Comme cela a déjà été évoqué ci-dessus, l'entretien est divisé en deux parties bien distinctes : les scénarii et les questions d'entretien. Les deux scénarii ont été créés dans le but de recueillir les réactions des enseignants en fonction de situations concrètes et identiques pour tous les entretiens. Après chaque scénario, nous avons demandé aux enseignants s'ils considèrent les élèves mis en scène comme étant stressés et pourquoi. Puis, nous leur avons demandé ce qu'ils mettraient en place s'ils étaient les titulaires de ces classes. En effet, proposer des situations identiques aux enseignants nous a permis de recueillir leurs perceptions et de les comparer par la suite. Les enseignants sélectionnés nous ont ainsi fait part de leurs sentiments et de ce qu'ils auraient mis en place dans ces situations bien précises. La fonction première des scénarii est donc de permettre aux enseignants de se décentrer de leur classe pour analyser une situation qui ne les touche pas, où leurs pratiques ne peuvent pas être remises en question ni même jugées. Ils peuvent, de cette manière, imaginer les réactions qu'ils pourraient avoir face à ces élèves ou les conseils qu'ils pourraient donner à un collègue. Les scénarii sont également une manière de les mettre en confiance, de leur faire comprendre que nous ne sommes pas là pour juger ce qu'ils font en classe, mais pour comprendre les raisons qui font qu'ils agissent d'une manière ou d'une autre. Nous partons du principe que les enseignants que nous avons interrogés sont des professionnels et qu'ils agissent spontanément en fonction des situations qui se présentent à eux. Nous leur demandons d'adopter un regard métacognitif sur la manière dont ils repèrent un élève stressé et leur pratique quotidienne face à ces mêmes enfants.

Les deux scénarii que nous avons proposés mettent en scène deux élèves d'âges différents (9 et 11 ans), de sexes différents, de comportements différents, en situation d'évaluation à l'école primaire. Le premier élève s'agite pendant son évaluation. La deuxième, quant à elle, a un comportement plutôt calme dans la vie quotidienne de classe ainsi qu'en situation d'évaluation, mais elle s'effondre lorsque l'enseignant lui fait une remarque ou lui demande d'améliorer quelque chose (cf. Annexe : 10. 4. Canevas des entretiens des enseignants). Pour créer ces scénarii, nous nous sommes inspirés des lectures que nous avons faites en récoltant des comportements d'élèves stressés. Les manières d'agir de ces élèves sont volontairement différentes les unes des autres afin de toucher un maximum les diverses sensibilités des enseignants. Nous avons supposé que les enseignants sont certainement plus ou moins sensibles à certains comportements plutôt qu'à d'autres.

Pour ce qui est du canevas des entretiens semi-directifs des enseignants, nous nous sommes également basées sur nos questions de recherche. Nous avons ciblé les questions auxquelles nous espérons des réponses de manière à guider la conversation. L'entretien semi-

directif nous a semblé le recueil de données le plus approprié, car il permet aux enseignants de s'exprimer tout en gardant tout de même une structure commune. Ce canevas était agrémenté de questions de relances potentiellement utilisables en fonction des échanges. Contrairement au questionnaire, l'entretien semi-directif permet d'obtenir des explications plus étoffées, il y a toujours la possibilité de demander aux enseignants d'approfondir certaines de leurs réponses pendant l'entretien si cela s'avère être nécessaire. Notre travail ne consiste pas en un sondage de ce que font ou non les enseignants en classe, mais en une mise en évidence des perceptions qu'ils ont ou non du stress de leurs élèves et ainsi des raisons qui les poussent à agir d'une manière ou d'une autre selon les situations qui se présentent à eux. C'est dans un but de comparaison, d'objectivité et de clarté que nous avons choisi cette méthodologie de recherche comme recueil de données.

6. 2. Choix de l'échantillon des enseignants

Afin de cadrer de manière plus précise notre recherche, nous avons mis en évidence les critères de l'échantillon d'enseignant que nous interrogeons. Ceux-ci concernent :

- **L'école primaire ordinaire genevoise.** Ce choix nous permet de nous concentrer sur des élèves sans difficulté diagnostiquée par les différents acteurs de l'enseignement public, ce qui revient à exclure les enfants de classes spécialisées qui peuvent avoir un vécu particulier concernant les situations d'évaluations liées fréquemment à l'échec scolaire. Les élèves de classes primaires ordinaires nous permettent de centrer notre recherche sur des enfants de compétences scolaires présumées comparables. Ceci nous donne la possibilité d'unifier et comparer les différentes perceptions des enseignants en suivant une même "catégorie" d'élèves. Contrairement à des élèves plus âgés (du secondaire par exemple), les élèves de l'école primaire nous concernent directement pour notre future pratique professionnelle.

- **Neuf enseignants.** Nous avons sélectionné neuf enseignants, c'est-à-dire trois enseignants dans chacun des degrés 2P, 4P et 6P. Pour ce faire, nous avons contacté les directeurs de plusieurs écoles de zones A et B (cf. Annexe : 10. 2. Lettre aux directeurs d'établissement). Nous avons sélectionné en premier lieu des écoles dont nous connaissions certains enseignants de part nos connaissances personnelles ou de stages. Suite à cela, les directeurs nous ont fourni les noms d'enseignants de leur établissement pour les degrés nous concernant. Nous avons ensuite contacté ces enseignants en leur exposant notre projet de mémoire et leur

avons proposé d'y participer. Nous avons effectué des entretiens avec les enseignants nous répondant positivement. Préalablement aux entretiens, nous ne savions pas quelles étaient les pratiques des enseignants (même si nous en connaissions certains) concernant la gestion du stress de leurs élèves et les perceptions qu'ils pouvaient en avoir.

Nous aurions pu encore préciser les critères de sélection de l'échantillon d'enseignants que nous souhaitions contacter et questionner, mais, pour notre recherche, cela ne nous semblait pas nécessaire. A titre d'exemple, l'âge et le nombre d'années d'enseignement auraient pu faire partie des critères de sélection de l'échantillon. Toutefois, nous estimons que les enseignants expérimentés ou novices ont peut-être des regards et des manières d'agir différents en ce qui concerne le stress de leurs élèves. C'est cette diversité de perception qui nous semble intéressante à analyser.

- **Les degrés 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} primaire.** Ces degrés contiennent des évaluations cantonales en fin d'année attestant des savoirs acquis ou non dans les divisions élémentaires et moyennes aboutissant en fin de 6^{ème} primaire à l'orientation au C.O. (Cycle d'Orientation) ou en EFP (Ecole de Formation Pré-professionnelle). Ces différents degrés ont une importance toute particulière en ce qui concerne la poursuite de la scolarité primaire. En effet, les épreuves cantonales ont un poids conséquent pour ce qui est des passages entre les différents cycles. Nous avons ainsi choisi trois enseignants dans chacun des degrés mentionnés ci-dessus, soit neuf enseignants au total.

- **Les situations d'évaluations sommatives pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques.** Les évaluations sommatives nous permettent d'orienter notre regard sur des situations ayant des enjeux scolaires et familiaux. Elles attestent, par la mise de notes, des savoirs acquis ou non acquis de chaque l'élève. Elles permettent également d'orienter l'élève dans une structure nouvelle et d'informer les parents sur le suivi et la progression de leur enfant en lien avec les objectifs poursuivis. L'enseignant, mais aussi la famille, peut mettre plus ou moins de pression sur les performances attendues lors d'une évaluation sommative. Nous précisons que ce sont les perceptions que les enseignants se font ou non du stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative qui nous intéressent. De la même manière, nous nous interrogeons sur l'influence que les évaluations sommatives ont, selon les enseignants, sur le stress de leurs élèves.

• **Le milieu socioculturel favorisé (zones A et B).** Nous avons décidé de contrôler ce facteur qui ne fait pas partie de notre intérêt premier afin qu'il n'ait pas d'influence sur notre récolte de données. Les informations que nous recueillons sont liées à un milieu socioculturel suffisamment unifié pour nous permettre de cadrer notre contexte de recherche et ainsi interpréter les résultats en ayant davantage de données en lien les unes avec les autres. Nous avons par ailleurs émis l'hypothèse qu'il existerait une pression des parents plus élevée (des attentes de performances) dans les écoles de milieux favorisés. C'est pourquoi, nous avons sélectionné les écoles de zones A et B.

6. 3. Traitement des données

De manière à traiter les informations que nous avons récoltées durant les passations des entretiens des spécialistes et des enseignants, nous avons créé des tableaux d'analyse en rapport aux différentes questions de recherche. Ces tableaux nous permettent de regrouper et synthétiser les informations en fonction des questions que nous nous posons. Nous décidons de séparer la récolte des données des spécialistes de celle des enseignants. De manière générale, nous considérons que ces acteurs ont des sensibilités différentes en fonction des questions que nous leur avons posées.

Les spécialistes que nous avons sélectionnés reçoivent régulièrement des enfants qui éprouvent du stress et des difficultés à le gérer ou ont suivi des formations spécifiques concernant le stress. Ils ont une expertise professionnelle de la thématique que nous abordons.

Les enseignants, quant à eux, sont confrontés aux élèves tout au long de leur carrière, mais leurs rôles premiers sont les apprentissages disciplinaires et le développement de l'enfant. Ils ont certainement déjà été confrontés à des enfants éprouvant du stress mais n'ont peut-être pas toujours su le détecter ou aider l'élève se trouvant dans cette situation. Ils ont probablement une certaine perception du stress éprouvé par leurs élèves et différentes techniques pour y faire face sans forcément avoir suivi une formation concernant la thématique. Ceci justifie notre séparation entre les données récoltées des spécialistes et des enseignants. Dans un premier temps, nous avons analysé les entretiens des spécialistes ainsi que ceux des enseignants en regroupant les informations en fonction des questions de recherche (cf. Annexe : 10.10. Exemple d'un tableau d'analyse d'un entretien d'enseignant). Dans un deuxième temps, un certain nombre de thématiques apparaissant de manière récurrente, nous nous sommes aperçues qu'une analyse thématique se prêtait davantage au

traitement des données. Ainsi, nous avons dégagé différentes thématiques nous permettant d'organiser les informations obtenues.

Nous avons intégré les deux scénarii dans notre canevas d'entretien pour les enseignants que nous avons traités à l'aide de tableaux. Ces derniers synthétisent l'ensemble des perceptions des enseignants concernant les deux élèves mis en scène (Simon et Alice). Suite aux entretiens, nous avons mis en évidence les différents avis et ainsi effectué un bilan de manière à nous rendre compte si les enseignants considéraient que Simon et Alice étaient stressés ou non et ce qu'ils mettraient en place pour remédier aux situations présentées s'ils s'y retrouvaient confrontés. Nous estimons que cette prise de distance aide les professionnels de l'enseignement à être plus objectifs dans leurs réponses plutôt que lorsqu'ils parlent de leurs propres expériences de classe.

Suite à ce regroupement thématique, nous avons décidé d'effectuer une analyse ainsi qu'une interprétation des résultats obtenus dans le but d'arriver à des constats. Pour ce faire, nous confrontons les informations recueillies auprès des spécialistes et des enseignants, mais aussi celles s'intégrant au cadre théorique.

7. Analyse des données

Dans ce chapitre, nous analysons les données récoltées lors des entretiens effectués auprès des spécialistes et des enseignants. Suite à chacune des parties analysées (entretiens des spécialistes, scénarii issus des entretiens des enseignants, entretiens des enseignants), nous effectuons des commentaires interprétatifs. Ceci, en mettant en lien les données d'analyse et la revue de littérature.

7. 1. Analyse thématique des entretiens avec les spécialistes

A l'intérieur de cette section, nous présentons les différents points d'analyse des entretiens des spécialistes sous forme thématique : une réaction propre à chacun, les liens entre les évaluations et la performance, les facteurs de stress selon les spécialistes, les signes de stress selon les spécialistes et les techniques et méthodes de gestion du stress en classe.

7. 1. 1. Une réaction propre à chacun

A l'école primaire, les réactions des enfants lorsqu'ils sont confrontés à un agent stressant sont propres à chacun. En effet, ils réagissent selon leur personnalité, leur vécu et leurs expériences personnelles. Ce sont les expériences de vie qui font que les enfants réagissent d'une certaine manière lorsqu'ils sont confrontés à un agent stressant. Ainsi, un même agent stressant ne créera pas les mêmes réactions chez tous les élèves. Il est donc tout à fait possible que certains enfants construisent un rapport très mauvais à l'évaluation en fonction de leur vécu. Les spécialistes mettent en évidence que le stress n'est pas une mauvaise chose en soi. Un peu de stress est nécessaire au fonctionnement, il aide à la motivation. Trop de stress l'entrave. Dans certaines situations, le stress peut augmenter les capacités de l'élève : « Un peu de stress est libérateur, ça vous oblige à vous dépasser. Le problème c'est la chronicité du stress qui fait qu'après il se crée des maladies » (Expert 1, entretien du 11.06.09, lignes 72-74). Le stress devient nocif à partir du moment où le comportement devient rigide, c'est-à-dire que la personne confrontée à l'agent stressant n'a plus la possibilité de modifier sa manière d'agir. Le stress est donc considéré comme une difficulté d'ordre comportemental ou psychologique. Celui-ci est accompagné de réactions psychologiques et/ou physiologiques permettant de trouver les ressources pour répondre à une pression.

7. 1. 2. Les liens entre les évaluations sommatives et la performance

Les trois spécialistes font un lien entre l'évaluation sommative (la note) et la performance. En effet, deux portraits ressortent de ces entretiens. Le premier est celui de l'élève qui a besoin d'un peu de stress pour avancer. Le deuxième est celui de l'élève qui se bloque lorsqu'il est face à son évaluation. C'est le trou noir, il perd toutes ses capacités. Dans le premier cas, le stress n'empêche absolument pas la performance, il est au service de celle-ci. Dans le second, l'enfant est complètement bloqué, il se voit dans l'impossibilité d'être productif. Le stress empêche d'avoir un accès direct à la mémoire. Lorsqu'il disparaît, l'information circule plus librement dans le cerveau.

L'ensemble des spécialistes que nous avons interrogés semblent s'accorder sur le fait que les évaluations sommatives peuvent générer du stress chez les élèves de l'école primaire. Ils ajoutent toutefois qu'un stress peut être provoqué par bien d'autres situations que celles des évaluations. Un élève n'a pas besoin d'une évaluation notée pour se sentir stressé à l'école. Un des spécialistes met en évidence que l'évaluation formative peut provoquer un stress, mais celui-ci sera moins élevé. Ce type d'évaluation est censé préparer à une situation plus anxiogène, l'évaluation sommative. L'évaluation formative est donc une façon de découvrir progressivement les objectifs qui seront regroupés lors de l'évaluation avec note.

L'évaluation sommative est également constituée des commentaires accompagnant la note. En effet, selon les spécialistes, les commentaires ainsi que les notes s'inscrivent dans le vécu des élèves. Lorsqu'ils vivent une situation nouvelle, ils la vivent en fonction de leurs expériences antérieures. Par exemple, un élève qui a obtenu régulièrement des mauvaises notes aura tendance à interpréter une situation nouvelle de la même manière qu'il l'avait vécue dans une situation similaire auparavant.

Face à une évaluation, l'enfant a besoin d'être rassuré. Il est important de parler des enjeux d'une évaluation avec les élèves, de leur faire comprendre que cela arrive d'avoir des mauvaises notes. Leur monde ne va pas s'écrouler si cela arrive. Il est également essentiel de leur faire comprendre que la note est une indication de leurs acquis, mais que le but de l'école est de les faire progresser. Une mauvaise note indique qu'il faut reprendre certains objectifs, ceci dans un but d'apprentissage et de progression. Lors d'une évaluation, les commentaires ont tout autant d'importance que la note en soit. C'est pour cela qu'ils doivent être orientés vers les objectifs atteints par l'élève tout autant que sur ceux qui sont à reprendre. L'expert 3

met en évidence qu'il a souvent pu observer que les enseignants se centrent sur les annotations négatives et en oublient les points positifs du travail.

7. 1. 3. Les facteurs de stress selon les spécialistes

Nous avons décidé de regrouper ce que les spécialistes ont pu nous dire concernant les facteurs inventoriés sous la forme de tableaux de manière à faciliter la compréhension :

| Facteurs | | Approfondissement |
|---------------------------|---|--|
| Facteurs personnels | Manque de confiance en soi et peur de l'échec | <p>Certains enfants ont peur de ne pas bien faire, de ne pas être satisfaits d'eux-mêmes. Selon les spécialistes, il est possible qu'un enfant se mette la pression tout seul.</p> <p>Le stress est lié aux émotions et aux représentations que le sujet se fait d'un événement. En effet, un enfant qui a tendance à avoir de mauvaises notes peut créer une pensée négative face à l'évaluation, c'est-à-dire qu'il se dit que de toute manière il n'y arrive jamais, qu'il est nul, etc. Dans ce genre de cas, la pensée positive peut influencer le rapport à l'évaluation de l'élève et le stress qu'il peut éprouver. La pensée positive agit sur les représentations de l'événement à venir. En partant avec un a priori positif, l'événement sera vécu de manière plus sereine : « Si on s'imagine que ça ne va pas très bien se passer, automatiquement c'est presque sûr que cela ne va effectivement pas très bien se passer » (Expert 2, entretien du 18.06.09, lignes 205-206).</p> |
| Facteurs environnementaux | Milieu scolaire | <p>Evaluation</p> <p>Les évaluations comportent plusieurs aspects. Les spécialistes s'accordent pour dire que chacun de ceux qui constituent une évaluation peuvent être une source de stress pour les enfants : les conditions de passation et de reddition, la structure de l'évaluation (consigne, manière de tourner les questions), la discipline, les types d'évaluation (récitation, activité bilan), la discipline, la note certificative ou encore les commentaires. L'expert 2 met en évidence que « L'évaluation est toujours un moment où l'élève doit montrer quelque chose soit au maître, soit montrer aux collègues de classe et cela peut être vécu de façon très différente » (Expert 2, entretien du 18.06.09, lignes 94-95).</p> <p>Annnonce de l'évaluation</p> <p>Les opinions concernant la manière la plus "adéquate" d'annoncer une évaluation sont assez divergentes. En effet, les spécialistes ont d'une part tendance à dire qu'en annonçant une évaluation, les enfants peuvent prévoir et anticiper la gestion de leur stress. D'autre part, il est également possible que les élèves ne réussissent pas à penser à autre chose qu'à l'évaluation jusqu'à ce qu'elle soit effectuée. Leurs réactions face à l'évaluation surprise ou annoncée semblent être en fonction de la personnalité de chacun d'entre eux et de leur manière d'autogérer leur stress.</p> <p>Contexte de classe, ambiance de la classe</p> <p>Le bruit et l'agitation peuvent également créer un stress pour l'enfant.</p> <p>Lecture des consignes et traitement de l'information</p> |
| | Evaluation | |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| | | <p>Certains élèves éprouvent des difficultés lors de la lecture des consignes, du traitement et de la sélection de l'information. Il serait donc possible de mettre en place des dispositifs pour que les enfants apprennent à apprendre et à lire les consignes. La lecture des consignes, le traitement de l'information et la sélection de celles-ci ne vont pas de soit pour les élèves. Il est nécessaire de leur apprendre à tourner les pages d'une évaluation et à traiter l'information contenue dans celle-ci.</p> |
| | Moment de l'évaluation | <p>Les élèves sont plus fatigués en fin de journée, plus excités après une récréation ou une activité ludique, etc. L'expert 1 ajoute que c'est la quantité d'évaluation qui modifie le stress des enfants davantage que le moment de la journée. Il met en évidence que si un enseignant décide de faire passer une évaluation en fin d'après-midi, les élèves éprouvant du stress doivent supporter cet état toute la journée. C'est pour cette raison qu'il conseillerait de placer les évaluations davantage en début de journée. D'après l'expert 1, il est également possible de placer une évaluation à la suite d'une leçon de sport. La leçon de sport permet aux élèves de se dépenser et d'arriver en classe plus sereins. Il est tout de même nécessaire de préciser que la récréation n'a rien à voir avec une leçon de gymnastique cadrée par un enseignant. En effet, la récréation peut être un environnement source de stress et de disputes pour les enfants. Il n'est pas conseillé de faire effectuer une évaluation aux élèves juste après ce moment.</p> |
| | Degré scolaire | <p>Les spécialistes s'accordent sur le fait que le stress des élèves est proportionnel au degré scolaire dans lequel ils se trouvent. Plus le niveau est élevé, plus les attentes sont grandes. L'expert 3 met en évidence que ce n'est pas seulement le degré et les attentes en lien avec celui-ci qui agissent sur les élèves, mais également leur niveau de maturité. En effet, il considère que certains élèves sont trop jeunes pour être dans le degré dans lequel ils se trouvent. Ceci ne veut en aucun cas dire que ce ne sont que les élèves du cycle moyen (3P, 4P, 5P et 6P) qui ressentent du stress à l'école primaire. Ceux du cycle élémentaire (1E, 2E, 1P et 2P) peuvent tout autant y être confrontés. Toutefois, le stress ne sera pas forcément en lien avec les disciplines scolaires ou l'évaluation comme cela semble être le cas pour les élèves des grands degrés.</p> |
| | Enseignant | <p>L'expert 3 met en évidence que les enseignants peuvent avoir certaines attentes en ce qui concerne leur classe. Il donne comme exemple les épreuves cantonales. En effet, selon lui, certains enseignants attendent que leur classe soit la meilleure du canton et ainsi mettent la pression à leurs élèves.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| Facteurs sociétaux | Milieu familial | Enseignant | <p>Les enseignants peuvent aussi être un facteur de stress pour les enfants de part leur comportement en classe :</p> <p>« Les professeurs qui crient en classe sont eux-mêmes stressés. Il y a des enfants qui sont paralysés lorsqu'ils entendent quelqu'un crier, car ils n'ont pas l'habitude à la maison. D'autres enfants ne font pas attention, car ils ont peut-être plus l'habitude. Lorsqu'un enseignant dit à un enfant qu'il n'y arrivera pas s'il ne travaille pas un peu plus en lui faisant peur, je ne crois pas que ce soit la bonne méthode. On enlève la confiance. Par contre, on peut être sévère en disant : "Là, ça n'a pas été fait, tu refais ça", c'est autre chose. Il est préférable de mettre l'enfant face à son travail, de lui dire : "Je te montre, commence ici" » (Expert 3, entretien du 11.11.09, lignes 140-147).</p> <p>Les gestes de l'enseignant ainsi que les mots qu'il emploie peuvent être un facteur de stress pour certains enfants. L'expert 2 explique également qu'un enseignant stressé peut faire ressentir son propre stress à ses élèves.</p> |
| | | Camarades | <p>La situation de l'évaluation est un moment où les élèves montrent aux autres de quoi ils sont capables. Ils sont exposés aux regards de leurs camarades et leurs jugements. Montrer aux autres et être confronté à leur regard introduit également la comparaison sociale. Les enfants se comparent à leurs camarades et essaient d'atteindre les mêmes performances.</p> |
| | Parents | <p>Selon l'ensemble des spécialistes que nous avons interrogés, les parents peuvent être un facteur de stress pour les enfants. En effet, certains parents ont des exigences de travail et de performance pour leurs enfants :</p> <p>« Mais, malgré tout, à l'école primaire, il y a des parents qui veulent à tout prix que leur enfant ait que des bonnes notes, que toutes les notes soient bonnes. Dans ce cas-là, il se crée un stress sur la durée qui est parfois encore plus pernicieux que le stress sur l'épreuve même. » (Expert 1, entretien du 11.06.09, lignes 59-62).</p> | |
| Milieu socioculturel | Attentes sociales, pression sociale | <p>Les spécialistes parlent de pression sociale, car l'école est la base de la future place de l'enfant dans la société. L'enfant est donc souvent poussé à avoir des 5 et des 6, car cela dénote que son futur est assuré dans la pensée commune. Pour l'expert 3, le milieu socioculturel dont est issu l'élève est un facteur de stress. Selon lui, il y a des attentes dans les milieux privilégiés comme dans ceux qui sont moins privilégiés même si elles se justifient différemment selon les familles.</p> | |

Tableau 11 : Les facteurs de stress énumérés par les spécialistes.

7. 1. 4. Les signes de stress selon les spécialistes

Les signes apparaissent en lien avec une situation de stress. Les spécialistes s'accordent pour dire qu'il y en a un certain nombre pouvant être observés. L'expert 2 met en évidence qu'il y a deux types de signes : les signes liés au physique et ceux qui sont liés au cognitif. Lorsque l'on parle de signes physiques, cela comporte toutes les manifestations corporelles alors que l'aspect cognitif est plutôt à l'interne de l'enfant. Cet aspect comprend, à titre d'exemple, les pensées de l'enfant, les représentations mentales, les doutes, les encouragements ou encore la représentation de l'événement à venir. Même si un enfant n'est confronté que très rarement à des situations de stress, les réactions physiques et cognitives sont assez fréquentes. Les petits enfants peuvent également ressentir ces différents signes notamment en salle de jeu (situation qui peut être stressante). Ce n'est en général qu'à partir de la 1^{ère} primaire que les enfants commencent à éprouver du stress dans des situations d'évaluation (apparition des récitations et évaluations avec note). Les manifestations que l'on peut observer chez les enfants diffèrent en fonction de leur âge (les petits iront régulièrement aux toilettes par exemple). D'après l'expert 2, à partir de 8-9 ans, les signes observables sont assimilables à ceux des adultes. Selon l'expert 3, les enfants n'essaieront pas d'échapper à la situation d'évaluation, car ils sont encore à un âge où ils respectent l'autorité. Il est difficile pour eux de dire non à un adulte. Pour un adolescent, il n'en est pas de même. Ce dernier peut décider de ne pas aller à l'école ou de partir de l'école lors d'une pause.

Les signes observables ou éprouvés diffèrent selon les enfants. De manière générale, ce sont les émotions qui ressortent par les réactions physiques. L'apparition de ces signes est également différente selon la situation de stress à laquelle ils sont confrontés. La réaction physique et/ou cognitive peut apparaître le jour même, le soir avant ou encore au moment où la situation de stress entre en jeu :

« La situation anxiogène va alors faire que la personne qui la vit va s'adapter plus ou moins bien par rapport à la situation concrète. En même temps, la situation crée un certain nombre de déséquilibres. Le déséquilibre le plus important est le trouble du sommeil avec des difficultés d'endormissement ou des réveils nocturnes à 4 ou 5 heures du matin. Ce sont des choses qui arrivent souvent » (Expert 2, entretien du 18.06.09, lignes 73-77).

Dans le but d'être claires, nous avons décidé de répertorier les signes que les spécialistes nous ont évoqués sous la forme d'un tableau :

| | |
|----------------------------------|---------------------|
| Accélération de la respiration | Mouvements brusques |
| Accélération du rythme cardiaque | Palpitations |

| | |
|--|---------------------------------------|
| Agitation | Perte de ses moyens |
| Besoin d'aller aux toilettes | Respirations avec la poitrine |
| Besoin de parler, de rire, raconter des blagues | Rêverie |
| Boule à l'estomac | Tensions musculaires |
| Chaleur | Tête qui se vide (trou noir) |
| Diarrhée | Transpiration |
| Eczéma | Tremblements |
| Jouer avec les objets qui se trouvent à portée de main | Trouble du sommeil, réveils nocturnes |
| Mains moites | Troubles du sommeil |
| Maladie | Troubles gastriques |
| Maux de ventre | Ulcère |

Tableau 12 : Les signes de stress perçus par les spécialistes.

Il est tout de même nécessaire de faire attention lorsque l'on observe le comportement d'un enfant. En effet, certains des signes mentionnés ci-dessus peuvent également être l'indicateur d'enfants souffrant d'un déficit d'attention. En effet, ces enfants peuvent avoir des comportements très semblables à ceux que l'on peut observer chez un enfant stressé. Ils sont en général rêveurs, lents, ont besoin de toucher régulièrement les objets qu'ils ont à portée de main et ont des difficultés au niveau du stockage des informations dans la mémoire à long terme. Ce problème de mémoire à long terme engendre régulièrement des difficultés scolaires. Les enfants souffrant d'un déficit d'attention avec hyperactivité dérangent la classe, reçoivent régulièrement des punitions, s'agitent et ont peu de copains à la récréation. Ils peuvent également éprouver du stress que ce soit au niveau de la récréation pour les déficitaires d'attention avec hyperactivité (se retrouver seul à la récréation) ou face à une évaluation pour un enfant déficitaire d'attention sans hyperactivité (l'enfant apprend mais ne réussit pas à réinvestir ce qu'il a appris, en raison d'un dysfonctionnement du stockage d'information dans la mémoire à long terme). L'expert 3 a mis cet aspect en évidence, car ces enfants sont souvent mal compris et les enseignants ne savent pas ou peu détecter leurs comportements. Ils les associent souvent dans un premier temps à l'agitation ou au stress.

Les spécialistes mettent en évidence que les enseignants sont plus ou moins sensibles au stress de leurs élèves et n'ont pas tous des formations concernant le stress que ceux-ci éprouvent et la manière dont ils pourraient les aider. Les pédagogues essaient de faire au mieux en s'aidant de leur expérience et des ressources qu'ils ont à portée de main.

7. 1. 5. Les techniques et méthodes de gestion du stress en classe

Avant de proposer des techniques et méthodes de gestion du stress, il est nécessaire de prendre conscience du stress éprouvé et d'apprendre à le repérer. C'est pour cette raison que les spécialistes mettent en tout premier lieu l'accent sur la communication avec les élèves. En effet, selon eux, il est essentiel de dialoguer avec les élèves, de mettre des mots sur les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir. Si les enfants n'arrivent pas à les exprimer par les mots, il est tout à fait possible de passer par d'autres procédés comme la métacognition, le dessin ou le théâtre interactif. L'expert 3 met en évidence que même les petits enfants sont capables d'exprimer leur stress que ce soit par les mots (en termes d'enfants) ou le dessin. Le dialogue, la confiance et un climat de classe calme sont donc primordiaux pour aborder les émotions avec les enfants. L'enseignant doit être à l'écoute du vécu de ses élèves. Lorsque l'on parle de stress, il est obligatoire de parler également d'émotions. Il est donc possible de proposer aux élèves d'orienter leur attention sur ce qu'ils produisent et non pas sur ce qu'ils ressentent lors de la production. Ils doivent mettre de côté leurs émotions et avoir confiance en ce qu'ils font. Pour prendre de la distance et se concentrer sur l'action, il est possible de proposer différentes méthodes de relaxation avant les évaluations. L'expert 1 et l'expert 2 nous donnent deux exemples concrets :

« Déjà commencer en s'asseyant bien sur son siège, bien confortable. Puis fermer les yeux, respirer par le ventre, relâcher la mâchoire. Ensuite, sur une inspiration, vous fermez... comme on avait fait en cours. Tous ces petits exercices que je vous avais montrés en cours sont déjà des moyens pour commencer. Sinon, c'est le contraire, c'est-à-dire l'envoyer faire du sport. Comme ça il se défoule et se sent moins stressé. » (Expert 1, entretien du 11.06.09, lignes 187-191).

Cette première manière de procéder est un prétexte pour pousser les élèves à relâcher les tensions musculaires générées par le stress. L'expert 2 propose d'aborder la relaxation de la manière suivante :

« Si vous dites aux élèves : "Maintenant, vous vous asseyez et vous essayez de bien sentir vos fesses sur la chaise, vous essayez de sentir la position du dos", automatiquement, en terme de concentration, l'élève n'est plus centré sur toutes les autres choses. Il porte déjà une attention sur soi, même si cette attention sur soi n'est pas de 100 % » (Expert 2, entretien du 18.06.09, lignes 272-275).

Dans ce cas, l'élève centre son attention sur le ressenti de son corps et non pas sur l'émotif. Il se concentre uniquement sur le sensoriel. Le principe des techniques de relaxation est qu'elles doivent facilement pouvoir être mises en pratique. L'expert 2 met en évidence que ces

différentes techniques qui nous sont présentées dans les apports théoriques ne sont pas applicables à tous les enfants. En effet, certaines méthodes correspondent plus à certains enfants qu'à d'autres. Il est donc important de proposer une palette de techniques pour que les enfants puissent les tester et se rendre compte de celles qui leur correspondent. Ceci, dans le but de gérer leur propre stress sans l'aide d'une personne externe.

L'hypnose a également été proposée comme moyen de gestion du stress. Par l'imagination d'un endroit calme et reposant, les enfants peuvent apprendre à se détendre et à diminuer la pression à laquelle ils sont confrontés. Notons tout de même que cette méthode demande un certain nombre de compétences et qu'elle peut difficilement être menée par une personne novice.

Il est tout de même nécessaire de préciser qu'un enseignant n'est pas un thérapeute. Il n'a pas les compétences pour se pencher sur le côté psychologique d'un élève, mais cela ne l'empêche pas de travailler la connaissance du schéma corporel dans le but de gérer le stress.

L'expert 2 met l'accent sur le fait qu'un enseignant qui ne sait pas lui-même gérer son stress aura des difficultés à gérer celui de ses élèves. C'est pour cela qu'un enseignant doit tout d'abord apprendre à gérer son propre stress de manière à ne pas renforcer celui des enfants ou ne pas le transmettre :

« L'enfant ou l'adulte a construit petit à petit ses repères techniques. Avec une inspiration abdominale qui gonfle vraiment depuis le bas du ventre, il retient 2 à 3 temps et ensuite il expire ou il fait associer cela à un mot qui représente quelque chose de bien. Cela peut être confiance, relax, calme. C'est une sorte de réflexe conditionné. Avant, la palpitation était associée à des manifestations corporelles ou psychiques négatives, maintenant c'est une réponse conditionnée » (Expert 2, entretien du 18.06.09, lignes 293-298).

7. 2. Interprétation des analyses des entretiens avec les spécialistes

En questionnant spécifiquement les spécialistes sur le stress des élèves, nous observons que celui-ci est une réalité au même titre que celui des adultes traité dans la littérature.

Suite à la mise en lien entre les résultats obtenus auprès des spécialistes et le cadre théorique, nous nous rendons compte qu'il existe autant de réactions au stress que d'individus. De plus, le stress ne serait pas mauvais en soi. Il est utile à l'être humain pour autant qu'il ne soit pas de forte intensité ni de longue durée. Contrairement à ce qu'il peut se dire dans le sens

commun et ce que nous avons pu lire dans divers témoignages, les enfants sont également concernés par le stress. Ils vont réagir de manière personnelle en fonction du monde qui les entoure.

Le stress n'a pas fatalement de répercussions négatives sur la performance en évaluation. Certains enfants ont besoin d'une dose de stress plus ou moins forte pour obtenir un résultat satisfaisant. En revanche, cette dose peut faire perdre leurs moyens à d'autres enfants. Une évaluation sommative ou pronostique peut être un agent stressant. Au regard du discours des spécialistes, nous nous rendons compte que les situations d'évaluation sont source de stress pour les enfants de l'école primaire, alors que cela est très peu présent dans la littérature. Nous émettons l'idée que le peu d'ouvrages abordant la thématique pourrait être que celle-ci se concentre davantage sur les adultes, car le stress fait partie des nouveaux maux de la société (dépression, surcharge de travail, exigences de la société, etc.). Il est également possible que le stress des élèves en situation d'évaluation ne soit pas considéré comme étant assez présent et alarmant pour être traité. Selon nous, sans demande forte de la société, peu de recherches sont effectuées à ce sujet.

Lorsque nous mettons en lien le cadre théorique et les discours des divers spécialistes, nous retrouvons trois grandes catégories de facteurs pouvant produire du stress chez les enfants : facteurs personnels, facteurs environnementaux et facteurs sociétaux. Nous observons qu'il existe une quantité de facteurs de stress en fonction du contexte de vie, du contexte spécifique à la situation et du vécu de chacun. Le stress est présent uniquement lorsqu'il est accompagné d'une situation et d'un contexte. L'évaluation sommative, pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques, peut ainsi être un facteur de stress à l'école primaire. Le stress est une interaction de l'individu avec son environnement. Le cadre de vie actuel de l'individu influence les facteurs de stress et est évolutif. A titre d'exemple, un enfant de l'école primaire ne vit pas les mêmes situations qu'un adulte. Il sera dès lors confronté à d'autres facteurs de stress. Cela ne signifie pas pour autant que le stress éprouvé n'est pas réel.

En ce qui concerne les signes de stress, la littérature et les spécialistes en développent un grand nombre. Ceux-ci sembleraient être transposables également aux enfants. Toutefois, les pathologies plus importantes se développent en général à l'âge adulte. Les signes pouvant être observables ou non observables, nous pouvons aisément nous imaginer qu'il est difficile de les remarquer. Sans questionner l'enfant, il n'est pas envisageable de le considérer comme ne ressentant aucun stress. En effet, un stress ne présentant pas de signe observable peut être repéré uniquement en ouvrant le dialogue avec l'enfant.

Les techniques et méthodes de gestion du stress nécessitent un entraînement régulier et ne correspondent pas forcément à tout le monde. Nous nous rendons ainsi compte que, en classe, il est difficile de trouver une technique de gestion du stress qui puisse être adaptée et convenir à chacun. De plus, le temps consacré (horaires scolaires chargés) et l'investissement nécessaires sont conséquents. Toutes les méthodes proposées dans la littérature et par les spécialistes ne sont pas applicables en classe. Elles sont nombreuses et demandent ainsi une sélection de la part des enseignants qui souhaitent les appliquer avec leurs élèves. Ajouté à cela, les enseignants ne sont en aucun cas des thérapeutes. Nous en concluons également qu'ils ont une certaine déontologie à respecter !

7. 3. Analyse thématique des scénarii (issus des entretiens avec les enseignants)

Cette partie nous permet de synthétiser les différentes perceptions des enseignants concernant deux élèves fictifs que nous considérons comme étant stressés.

Scénario 1

Un enseignant de 4P fait part à sa collègue du comportement de l'un de ses élèves lors d'évaluations : Simon, 9 ans. Cet enseignant a décidé de parler de la situation qui lui pose problème, car le comportement de cet élève influence l'ambiance générale de la classe en situation d'évaluation. L'enseignant raconte que, malgré les remarques qu'il peut lui faire, Simon se lève plusieurs fois en invoquant diverses raisons (tailler son crayon, aller aux toilettes, poser une question, demander une gomme, aller boire etc.), s'agite sur sa chaise, chahute ou raconte des blagues pour rigoler avec ses camarades. L'enseignant considère que le comportement de Simon n'est pas adapté pour une évaluation. De plus, celui-ci perturbe la concentration générale de la classe.

| <i>Scénario 1</i> | |
|---|--|
| 6/9 enseignants estiment que Simon est stressé | 1/9 enseignant estime que Simon n'est pas stressé |
| <ul style="list-style-type: none"> - Simon se sent mal au moment des évaluations. - Simon est stressé pour autant que ce type de situation se produise en classe (un enseignant est un peu sceptique quant à la | <ul style="list-style-type: none"> - Simon fuit la situation, ne se sent pas capable. |

| | |
|---|--|
| <p>réalité de cette situation).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simon est déséquilibré, c'est une situation d'angoisse pour lui, il n'arrive pas à se mettre au travail. - Simon est certainement un enfant qui a réellement des difficultés scolaires. - Simon souffre peut-être d'un déficit d'attention avec hyperactivité. | |
| <p>2/9 enseignants ont un avis mitigé concernant le stress éprouvé par Simon</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Il est difficile de dire si Simon est stressé, il serait nécessaire de discuter avec lui pour le savoir. Peut-être que cet élève ne se rend pas compte des enjeux de l'évaluation. - Soit Simon n'est pas concentré, soit il est stressé. Il manque des informations du contexte pour pouvoir donner un avis plus tranché. Si cet élève agit fréquemment de cette manière en évaluation, cela pourrait être du stress. En évaluation, ce genre de problème se rencontre peu. | |

| |
|---|
| <p>Facteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le manque de confiance en soi. - La peur de l'échec. - La situation d'évaluation est stressante (probablement que Simon n'agit pas de la même manière en dehors des évaluations). - Est-ce que cet enfant vient d'une autre école, d'un autre pays qui n'aurait pas les mêmes pratiques d'évaluation ? |
| <p>Signes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Echapper à la situation. - "Baisser les bras". - Aller aux toilettes. - Tailler son crayon. - Besoin de se lever. - Poser des questions. - Demander une gomme. - Aller boire. - Montrer sa présence dans la classe par les déplacements et l'agitation. - Raconter des blagues et amuser la galerie. - Perturber la classe. - Gaspiller son temps et son énergie à faire autre chose. |
| <p>Ce que les enseignants mettraient en place dans leur classe si Simon en faisait partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des petits rituels. - Anticiper le matériel nécessaire et aller aux toilettes (besoins particuliers). - Appliquer les principes de la gestion mentale. - Exercices de relaxation et de kinesthésie : toucher les oreilles, faire des étirements, bâiller, faire des grands huit avec les bras, suivre un mouvement avec les yeux. - Répéter les exercices de relaxation si nécessaire en cours d'évaluation. - Utiliser les différentes méthodes d'apprentissage de chacun (visuel, auditif, kinesthésique) |

pour préparer aux exercices présents dans l'évaluation.

- Effectuer des rappels sur le thème de l'évaluation avant que les élèves ne démarrent.
- Dialoguer avec l'élève.
- Etre plus strict en ce qui concerne le comportement à adopter lors d'évaluations.
- Expliquer les règles à suivre lors d'une évaluation.
- Instaurer une ambiance de travail calme dans la classe.
- Rassurer l'enfant, lui montrer qu'il est capable de réussir l'évaluation.
- Montrer la confiance que l'enseignant a en l'élève.
- S'asseoir près de l'enfant pour le début de l'évaluation si nécessaire.
- A posteriori (après l'évaluation), noter les comportements de l'élève dans le but de voir si cela se reproduit régulièrement et ainsi en discuter avec l'élève si nécessaire.
- Se renseigner auprès des autres enseignants pour savoir si son comportement date déjà des années précédentes.
- Essayer de l'aider à retrouver un comportement adéquat.
- Etablir un climat de concentration.
- Placer l'élève à un endroit stratégique de la classe (près de l'enseignant, loin des autres camarades).
- « Il faut qu'il (Simon) gère son temps, son énergie et son stress de manière à rendre, à finir, achever son travail pour après pourvoir souffler » (Entretien du 06.12.09).

Tableau 13 : Tableau du scénario 1.

Scénario 2

Un jour, après l'école, lors d'une discussion avec son enseignante, Alice, 11 ans, lui confie : « J'ai tellement envie de réussir, de faire juste, j'ai peur de rater. ».

A la suite de cette conversation, l'enseignante fait le point sur ce qu'elle perçoit de cette élève lors d'évaluations. Elle ne constate pas de différences dans son comportement entre la situation d'évaluation et la vie de classe quotidienne. Selon elle, Alice semble concentrée sur son travail, ne pose généralement pas de questions et rend habituellement son évaluation à la fin du temps prévu pour celle-ci. Les résultats d'Alice sont excellents. Par ailleurs, l'enseignante observe également que lorsqu'elle fait une remarque à cette élève, lorsqu'elle lui dit de changer quelque chose ou même lui donne un simple conseil sur son travail, Alice le prend comme une critique, elle en a les larmes aux yeux.

| <i>Scénario 2</i> | |
|--|--|
| 8/9 enseignants estiment qu’Alice est stressée | 0/9 enseignant estime qu’Alice n’est pas stressée |
| <ul style="list-style-type: none"> - Alice est dans l’émotionnel. - Le cas d’Alice est fréquent en classe. - Alice est probablement stressée aussi en dehors du cadre scolaire. - Le travail d’Alice semble être trop valorisé par les parents ce qui fait qu’elle n’ose plus agir moins bien qu’à son habitude. - Le stress d’Alice n’est pas forcément mauvais, un peu de stress aide à bien faire. | |
| 1/9 enseignant a un avis mitigé concernant le stress éprouvé par Alice | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Alice est perfectionniste, elle éprouve un manque de confiance en elle et non pas du stress. Mais cette situation peut entraîner du stress dans certains cas (difficile à dire). | |

Facteurs :

- La pression des parents, exigences familiales, attentes de performance.
- Objectifs élevés d’elle-même, se met la pression seule car elle souhaite absolument réussir.
- La peur de l’échec.
- La pression de l’école.
- La comparaison avec les autres élèves.
- La compétition avec les camarades.
- L’enseignant n’est pas responsable du comportement d’Alice.
- Le vécu d’Alice influence le stress qu’elle éprouve lors de l’évaluation.

Signes :

- Perfectionnisme à l’extrême.
- Très soucieuse.
- Ne supporte pas l’erreur.
- Le cas d’Alice attire moins l’attention que celui de Simon, car ses résultats sont bons.
- Ne supporte pas la remarque.
- Réaction forte lors d’un conseil ou d’une remarque.
- Alice a les larmes aux yeux.

Ce que les enseignants mettraient en place dans leur classe si Alice en faisait partie :

- Une mauvaise note permet d’accepter qu’on n’est pas parfait.
- Ne pas trop pousser Alice ni avoir d’attentes trop élevées envers elle.
- Lui montrer que les erreurs sont “normales”.
- Faire des exercices de relaxation et de concentration.
- Discuter avec elle pour lui faire comprendre que les élèves sont à l’école pour apprendre, c’est en se trompant qu’on apprend. Cela ne signifie pas pour autant qu’elle n’est pas douée.

- Dédramatiser.
- Encourager l'élève, une mauvaise note n'annule pas toutes les autres bonnes notes.
- Lors d'un entretien avec les parents, l'enseignant se renseigne sur les exigences qu'ont les parents par rapport à leur enfant.
- Alice doit apprendre à se détacher des détails qui pourraient ne pas être parfaits.

Tableau 14 : Tableau du scénario 2.

7. 4. Interprétation des scénarii (issus des entretiens avec les enseignants)

Nous constatons que, sur l'ensemble, les enseignants perçoivent du stress pour les élèves des deux scénarii. Malgré tout, le cas de Simon conduit à des avis plus mitigés que le cas d'Alice bien plus tranché.

Les enseignants mettent en évidence que le cas de Simon leur semble peu fréquent en classe, ils considèrent cette situation comme étant peu banale. Selon eux, un enfant respecte habituellement les règles lors de la passation d'évaluation : ne pas se lever, ne pas discuter et chahuter avec ses camarades, etc. Les informations recueillies nous permettent de mettre en évidence que les enseignants estiment que le comportement adopté par Simon serait plus de l'ordre d'un déficit d'attention avec hyperactivité. Le portrait de cet élève semble se retrouver en classe, mais sous une autre appellation. L'enseignant qui considère Simon comme n'étant pas stressé, analyse son comportement uniquement sous l'angle d'un déficit d'attention avec hyperactivité et d'un manque de confiance en soi et pas du tout sous l'effet du stress. Une information récoltée auprès de l'expert 3 (cf. Annexe : 10. 5. 3. Expert 3) nous amène à ajouter qu'il est important de faire attention à ne pas se concentrer seulement sur le déficit d'attention. Il est vrai qu'un enfant souffrant de déficit d'attention peut lui aussi souffrir de stress. L'un n'empêche pas l'autre. Toutefois, la présence de stress semble être minimisée par les enseignants interrogés lorsque l'enfant est atteint d'une autre pathologie. Le stress serait "caché" par le déficit d'attention avec hyperactivité dans le cas présent. Les enseignants ne savent pas trop comment interpréter le comportement de Simon, souvent par manque d'informations sur le contexte. Le stress éprouvé par Simon n'est pas flagrant pour les enseignants. Ces derniers ont eu de la difficulté à s'exprimer sur ce scénario.

La situation d'Alice qui met les enseignants d'accord sur une présence de stress peut être interprétée comme étant fréquente en classe. En effet, le portrait d'Alice semble davantage correspondre à un portrait type d'enfant stressé à l'école primaire. Nous en déduisons que les enseignants interrogés ont été confrontés à des élèves adoptant le même

comportement que cette élève. Certains enseignants nous ont par ailleurs donné des exemples concrets d'élèves réagissant d'une manière semblable à celle d'Alice.

Lorsque nous avons créé les scénarii à l'aide de notre revue de littérature, nous avons choisi de mettre en scène deux enfants stressés adoptant des comportements très différents dans une même situation d'évaluation sommative. Les types de comportements que nous avons décrits dans chaque scénario sont tirés des signes observables que nous avons récoltés lors de nos lectures préalables. Nous constatons que les enseignants interrogés ne sont pas tous d'accord quant au comportement qu'un élève stressé adopte. Nous imaginons ainsi que chaque enseignant doit avoir sa propre représentation d'un élève stressé en fonction de son vécu, de ses connaissances et de ses expériences professionnelles.

Nous n'avons donné aucune information concernant le contexte et le vécu des élèves mis en scène dans les deux scénarii. Suite à cela, nous constatons deux types de réactions : les enseignants se sentent démunis face au manque d'informations et ainsi s'expriment peu sur le sujet. Ou alors, ils créent et proposent des facteurs pouvant influencer le stress éprouvé par Simon et Alice. Dans ce dernier cas, nous avons le sentiment que les enseignants utilisent leurs expertises professionnelles pour interpréter les deux situations en essayant d'assimiler le comportement décrit à une expérience vécue dans leur classe. Les facteurs énumérés sont d'ordres personnels, environnementaux et sociétaux. Néanmoins, la majorité des facteurs évoqués s'avère provenir de raisons environnementales. Il nous semble que les enseignants interrogés considèrent que le stress viendrait davantage du contexte proche de l'élève, de l'environnement scolaire.

Sur l'ensemble, peu d'enseignants proposent des techniques de relaxation ou de gestion du stress de manière concrète. Le dialogue avec l'élève et l'organisation matérielle (pour Simon) semble être la technique "à privilégier" dans ces situations. Ces ajustements agissent directement sur le contexte dans lequel se situe l'élève. Par ailleurs, le comportement adopté par Simon semble irréal pour plusieurs enseignants. Ceux-ci estiment qu'il y a des règles à respecter lors d'une évaluation. Ainsi, nous constatons qu'un élève n'aurait a priori pas la possibilité d'agir de cette manière en classe.

Pour Alice, les enseignants interrogés proposent tout particulièrement de discuter et de dédramatiser l'issue de l'évaluation (la note). Il est impossible d'être "parfait" dans toutes les situations.

De manière générale, nous remarquons qu'il est important pour les enseignants de connaître la personnalité de l'élève, les comportements qu'il adopte régulièrement, son vécu, sa situation familiale, le contexte dans lequel il évolue et son rapport à l'évaluation. Ces informations issues du contexte leur permettent ainsi de mieux cerner le stress éprouvé ou non d'un élève. Par ailleurs, cela leur donne des pistes dans le but de mettre des conditions à même de diminuer le stress de l'ensemble de leurs élèves.

7. 5. Analyse thématique des entretiens avec les enseignants

A l'intérieur de cette section, nous présentons les différents points d'analyse des entretiens des enseignants sous forme thématique : le lien entre l'évaluation et le stress à l'école primaire, une réaction propre à chacun, les facteurs de stress selon les enseignants, ambiguïté du terme « stress », les signes de stress selon les enseignants, la relation entre enseignant et élève en situation d'évaluation sommative, l'annonce des évaluations sommatives, l'anticipation du stress liée aux évaluations sommatives, le contexte en situation d'évaluation sommative, la quantité d'évaluations sommatives, les techniques de gestion du stress en classe en lien avec les évaluations sommatives, la formation continue et les portraits types d'élèves stressés.

7. 5. 1. Le lien entre l'évaluation et le stress à l'école primaire

Parmi l'échantillon des neuf enseignants interrogés pour notre mémoire, tous considèrent qu'un enfant à l'école primaire à Genève peut être stressé. Tenant compte de cela, nous les avons questionnés quant à leur point de vue sur le stress de l'élève et l'évaluation à l'école. Selon l'avis de plusieurs enseignants, le stress et l'évaluation sont très liés. A titre d'exemple, un élève peut très bien réussir un exercice donné en devoirs ou en classe, alors qu'il échouera pour le même type d'exercice dans l'évaluation sommative. Dans la même idée, un enseignant ajoute qu'il estime qu'il y a un lien fort entre les évaluations à l'école primaire et le stress, car certains de ses élèves sont stressés lors d'évaluations, mais pas forcément en dehors. Un enseignant de 2^{ème} primaire complète cela en émettant l'idée qu'un élève à l'école primaire à Genève a de forte chance d'être stressé. Il espère qu'il n'y a pas trop de situations de stress déjà à cet âge-là. Pour lui, seules les évaluations, qui sont nouvelles en 2^{ème} primaire, peuvent être source de stress pour certains élèves.

Le stress semble être plus élevé et davantage présent lorsque les élèves ne savent pas ce qu'il y aura dans l'évaluation. Toute forme de nouveauté peut amener un stress. Ce qui n'est pas habituel inquiète. Par ailleurs, selon les enseignants, de nombreux élèves semblent s'imaginer que les exercices seront plus difficiles dans les évaluations en comparaison des exercices qu'ils font d'ordinaire. Ils s'attendent à être piégés, alors qu'une évaluation est, en général aux dires des enseignants, plus simple que ce qui est fait en classe. Les objectifs de passage au degré supérieur sont évalués tout au long de l'année. Lors des exercices en classe, des paramètres plus complexes sont abordés et travaillés. En s'imaginant retrouver cela, les élèves peuvent "perdre les pédales" lors des évaluations.

Les enseignants considèrent qu'en situation d'évaluation sommative, le stress peut être davantage présent que lors d'autres types d'évaluations telle une évaluation formative par exemple. A ce sujet, un seul enseignant estime qu'il n'est pas sûr qu'en évaluation sommative le stress soit davantage présent. Selon lui, les élèves ne font pas trop la différence entre formatif et sommatif.

Les autres enseignants, quant à eux, estiment que le stress est moins élevé en évaluation formative. Ils sont plus détendus, notamment parce qu'il n'y a pas de retour à la maison en perspective. « En évaluation sommative, il y aura un résultat qui est définitif, tandis qu'en formatif, l'enfant sait que ça va être pour voir ce qu'il ne maîtrise pas et ce qu'il devra retravailler » (Entretien du 30.10.09). Le stress sera moins fort en formatif, car ce qui stresse les élèves, c'est la certification, la note.

Certains de ces enseignants ont eu une période sans notes dans leur école. L'avis de ces derniers est mitigé quant au stress face à la présence ou l'absence de notes sur les évaluations. Ces enseignants estiment que, sans note, le stress est moins présent, car c'est la note qui a un plus fort impact sur les élèves. Le chiffre n'est pas écrit, l'élève ne voit pas qu'il n'a pas atteint le 6. Toutefois, ces enseignants ajoutent que ces élèves seront confrontés à un moment donné aux notes et cela sera encore plus difficile et stressant s'ils n'ont pas vécu ces situations auparavant.

Un autre enseignant considère que l'absence de notes n'est pas une bonne chose, car il n'y a ainsi pas de stress du tout. Une expérience personnelle nous a également été racontée sur le sujet. Un enseignant avait placé ses propres enfants dans une école qui ne mettait pas de notes durant la scolarité primaire. « [...] si on n'apprend pas un livret pour avoir une interrogation, puis après une note sur ce livret, à mon avis on ne l'apprend pas bien ou de toute façon vu qu'il n'y a rien à la clé, à quoi bon se stresser si l'on a un peu de peine ? »

(Entretien du 13.10.09). Il a fallu à ses enfants un temps d'adaptation et d'apprentissage de méthodes de travail et de révision non négligeable par rapport à leurs camarades de classe.

7. 5. 2. Une réaction propre à chacun

Le lien entre le stress et l'évaluation existe de manière différente chez les élèves en fonction de leurs caractères, de leurs personnalités. Il existe plusieurs cas de figures. Selon les dires des enseignants, dans une même situation, certains élèves seront stressés alors que d'autres ne le seront pas du tout. Chacun est différent face au stress. Ce phénomène n'est pas évident à gérer pour les titulaires de classe. Bon nombre d'entre eux nous ont confiés qu'il n'est pas aisé de trouver un équilibre pour la classe de manière générale et pouvoir de même aider individuellement ceux qui semblent en avoir besoin. L'enseignant a face à lui un groupe-classe, hétérogène non seulement en ce qui concerne les apprentissages, mais aussi dans des domaines concernant le développement personnel dont la gestion du stress fait partie. Pouvoir donner du temps et aider chacun n'est pas chose faisable, il faut parfois faire des choix, évaluer la situation et agir au mieux pour le groupe-classe.

Nous notons cependant que la plupart des enseignants ont ajouté une remarque à ce sujet, en disant que le stress peut tout aussi bien être positif. Un peu de stress est bénéfique, quand il y en a trop, cela devient mauvais. Un peu de stress est bon et normal et participe d'un enjeu minimum. Un enseignant estime par ailleurs qu'il est bien de mettre un peu de pression aux élèves, cela les aide à les faire progresser, à faire des efforts.

7. 5. 3. Les facteurs de stress selon les enseignants

Nous avons questionné les enseignants (d'après leur expérience professionnelle) sur les principaux facteurs pouvant créer un stress en situation d'évaluation chez les enfants d'école primaire. Nous avons par la suite pris en compte tous leurs avis que nous vous proposons de découvrir sous forme de tableau :

| Facteurs | | Approfondissement |
|---------------------------|-----------------|--|
| Facteurs environnementaux | Milieu scolaire | <p>Facteurs personnels</p> <p>La pression de l'élève par rapport à lui-même Un bon nombre d'élèves se mettent une pression tout seul, ils se créent eux-mêmes du stress. Certains élèves ont un désir de réussite élevé et se mettent ainsi la barre très haute pour y arriver.</p> <p>L'organisation personnelle La manière dont l'élève s'organise.</p> <p>Le manque de confiance en soi Le manque de confiance en soi de l'élève.</p> |
| | | <p>Evaluation</p> <p>Le temps imparti pour l'évaluation Ne pas avoir le temps de finir, dire aux élèves qu'ils ont une heure pour réaliser l'évaluation, dire qu'il leur reste plus que cinq minutes pour terminer.</p> <p>Les énoncés et consignes de l'évaluation La non-compréhension de l'énoncé d'un exercice de l'évaluation peut être un facteur de stress tout comme le fait de devoir cette fois-ci se débrouiller seul face à sa feuille.</p> <p>La présentation orale Selon l'avis de plusieurs enseignants une évaluation orale, une prise de parole devant le reste de la classe provoque plus de stress chez un plus grand nombre d'enfants qu'une évaluation écrite. Certains élèves font juste chez eux, ils apprennent une poésie parfaitement, mais ne la savent plus après lors de la présentation à l'école.</p> <p>Le contexte de classe Le bruit, l'agitation ambiante.</p> <p>La surprise de la nouveauté Exercice inconnu, formes d'exercices différentes que celles que les élèves ont l'habitude d'effectuer, etc.</p> |
| | | <p>Moment de l'évaluation</p> <p>Tous les enseignants s'accordent pour dire qu'ils préfèrent mettre les évaluations sommatives le matin plutôt que l'après-midi. Néanmoins, cela ne semble pas être à cause d'un stress potentiellement éprouvé par les élèves. En effet, les enseignants nous ont plutôt dit qu'ils plaçaient leurs évaluations le matin de préférence, car la concentration est meilleure à ce moment-là et les élèves sont moins agités. Ils semblent plus « disponibles » (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, ligne 218). Le matin est plus propice au travail alors que l'après-midi la fatigue augmente davantage. Le moment de la journée a un impact sur le stress, notamment si une évaluation est annoncée pour le matin et est finalement reportée à l'après-midi. L'élève "traîne" ainsi son stress sur toute la journée.</p> |
| | | <p>Moment de l'évaluation</p> <p>La disponibilité des élèves est meilleure dans la matinée, ils sont plus calmes et puis « ils n'ont pas eu de conflits avec les autres, ils n'ont pas eu toute la vie scolaire de la journée qui peut entraver un apprentissage » (Entretien du 10.12.09). Après la récréation, ils sont généralement excités. Un enseignant nous a par ailleurs fait remarquer que les épreuves cantonales se déroulaient à 8 heures, ce qui lui semble être un bon choix. Sans que cela soit forcément en lien avec le stress des élèves, avoir ces épreuves à 8 heures, est, selon lui, plutôt une bonne chose pour leur concentration.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p style="text-align: center;">Degré scolaire</p> <p>Un enseignant parmi ceux interrogés estime que le degré dans lequel se situe l'élève n'a pas un impact particulier sur le stress qu'il pourrait éprouver. Pour lui, le stress est un état dans lequel les élèves se mettent. Dès lors, les facteurs ainsi que la manière de le montrer peuvent changer, mais le stress reste présent tant chez les petits que chez les grands.</p> <p>Les autres enseignants s'accordent pour dire que plus les enfants grandissent, plus ils stressent. Trop jeunes, ils ne réalisent pas encore totalement ce qui leur arrive, ils ne comprennent pas les enjeux. Le stress croît légèrement en fonction du degré. Plus l'élève est âgé, plus il se rend compte de l'importance de ses notes. En 6^{ème} primaire tout particulièrement, ses notes sont décisives pour son passage au C.O. (ndlr : Cycle d'Orientation). Dans les degrés précédents, le stress est plutôt en lien avec le passage d'un degré à un autre. Au moment du passage au cycle d'orientation, c'est ce nouvel établissement qui prend la décision. Il y a un changement de structure, l'enfant ne sait pas encore très bien comment cela va se passer. Les 6^{èmes} primaire sont davantage conscients que les épreuves cantonales comptent pour beaucoup et qu'elles ont une certaine importance pour leur passage au C.O. Si l'enseignant ajoute une pression dans la manière de présenter ces épreuves cantonales et en parle à maintes reprises, le stress sera encore plus élevé. Lors du passage au Cycle d'Orientation, le stress est davantage présent pour les élèves qui sont limites. Ceux pour qui le passage se fera sans problème ressentent moins de stress et sont moins soumis à une attente pour savoir s'ils pourront ou non passer au C.O. Quant à ceux qui ne passeront pas au Cycle d'Orientation, un des enseignants estime qu'ils n'ont pas de prise sur la réalité, ils sont loin de cela. Ce sont ainsi pour ceux qui sont entre deux, ceux qui ne savent pas ce qui va leur arriver pour qui le stress est le plus fort. Un autre enseignant ajoute de même qu'il ressent du stress chez les parents des enfants de 6^{ème} primaire, car ceux-ci voient à plus long terme l'avenir de leur enfant et se font du souci pour lui.</p> <p>Les épreuves cantonales de 2^{ème} et 4^{ème} primaire semblent moins stresser les élèves si l'on en croit l'avis des enseignants. Elles sont dans le courant normal des choses. Si les enseignants les présentent comme des épreuves "normales" avec pour particularité que tous les enfants les font en même temps et les exercent tout d'abord à l'aide d'anciennes épreuves cantonales, le stress ne se fait pas davantage ressentir qu'en situation d'évaluation habituelle. Un enseignant pourtant nous a confié que les épreuves cantonales de 2^{ème} primaire peuvent être source de stress chez les enfants, car c'est quelque chose de nouveau, d'important et que l'enseignant leur dit, en plus de cela, que l'évaluation va durer longtemps.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Discipline scolaire</p> <p>Certains enseignants s'accordent pour dire que la discipline scolaire n'a pas d'impact sur le stress. Il n'y a pas de différence de stress en fonction de la discipline scolaire, cela est personnel à chacun. Les autres enseignants sont plus nuancés sur le sujet. D'après eux, le stress est différent en fonction du sujet et du statut de l'épreuve (récitation, activité bilan, épreuve cantonale). « Le stress est donc graduel en fonction du statut de l'épreuve » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, ligne 100). En plus de la discipline, la présentation de l'évaluation semble avoir un impact sur le stress de l'élève d'après l'avis d'un enseignant. Il y a des évaluations plus propices au stress que d'autres « mais ça, c'est en fonction des goûts et des couleurs de chacun » (Entretien du 06.12.09). Certains sont plutôt à l'aise en français, d'autres en mathématiques. Par ailleurs, "l'appris-rendu" est moins stressant car on sait ou l'on ne sait pas. A l'opposé, les situations d'énigmes de mathématiques sont, quant à elles, plus stressantes, les lectures-compréhension aussi. Dans le même ordre d'idée, un enseignant nous dit que les exercices de restitution et d'application sont moins stressants que les situations problèmes pour la plupart des enfants, mais chacun est différent et cela peut donc être le contraire pour certains élèves. Enfin, les récitations régulières stressent moins. L'enfant sait à quoi il s'attend, c'est le même type de récitation toutes les semaines, toutes les deux semaines. Il sait comment il se sent face à ce type d'évaluations et apprend petit à petit à les gérer. Si par contre, l'enseignant vient à faire une récitation de vocabulaire d'allemand, cela peut stresser plus d'un élève. Le vocabulaire d'allemand n'étant pas aussi souvent évalué que la conjugaison en français à titre d'exemple.</p> |
| | | <p>Enseignant</p> <p>Les enseignants stressent leurs élèves dans les pièges qu'ils leur tendent ou dans le nombre d'évaluations données. Un des enseignants estime que, pour lui, il n'est pas nécessaire d'avoir tant d'évaluations, « [...] il me faut par exemple une photo à un moment précis, puis je sais très bien où en est l'élève. Je ne vais pas le stresser trois fois sur les mêmes choses pour savoir où il en est » (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, lignes 144-146). L'attitude de l'enseignant, sa manière de s'exprimer peut être plus ou moins stressante. La personnalité de l'enseignant joue un rôle pour l'enfant qui peut avoir peur de mal faire chez un enseignant très sévère ou bien se sente désécurisé et sans cadre chez un enseignant trop "laxiste". En ce qui concerne les épreuves cantonales, la pression mise à l'annonce de ces épreuves est source de stress de même qu'un enseignant qui répète tout le temps que ceci ou cela est important pour les épreuves cantonales.</p> |
| | | <p>Camarades</p> <p>Les camarades de classe De même que pour les frères et sœurs, il existe parfois une compétition entre élèves de la classe (la performance de l'élève par rapport aux autres camarades de la classe, la comparaison avec les résultats des camarades). Certains élèves se mettent la barre haute pour arriver à faire ce que font leurs camarades.</p> <p>Le groupe-classe Lors du cas d'un élève rejeté ou bouc-émissaire (stress social plus que scolaire).</p> <p>Les conflits dans la classe ou à la récréation Bagarres, conflits, disputes, etc.</p> |

| | | | |
|--------------------|----------------------|-------------------------------------|---|
| | Milieu familial | Parents | <p>Parents Selon l'avis de tous les enseignants interrogés, la pression des parents pourrait être source de stress. En effet, certains parents exigent beaucoup de la part de leurs enfants. Pour une partie des enfants, il existe un stress lié à la peur de ramener de mauvais résultats à la maison.</p> <p>Certains des enseignants interrogés nous ont avoué demander aux parents, lors des entretiens enseignant-parents, s'il y a une pression par rapport aux résultats scolaires, ce qui peut les aider à comprendre davantage l'élève et pouvoir ainsi l'aider en classe face à son travail.</p> <p>« Le stress qu'ils se mettent peut provenir des attentes, soit de l'enseignant, soit des parents, soit de fin de cycle » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, lignes 68-69).</p> <p>Charges extra-scolaires Certains parents chargent de même leurs enfants en activités extra-scolaires, ce qui peut engendrer un stress plus grand chez l'enfant à l'école par manque de temps à la maison pour les devoirs et les révisions.</p> <p>Récompenses D'autres parents, quant à eux, gratifient parfois leurs enfants quand ils réussissent. Les objectifs parentaux ont de l'importance aussi aux yeux des enfants, cela dépend de la manière dont les parents font passer le message.</p> <p>Le divorce des parents Un divorce peut être une rupture affective pour un enfant et ainsi, générer du stress.</p> |
| | | Fraternité | Il peut exister une compétition avec des frères et sœurs dans le même degré ou dans un autre. |
| Facteurs sociétaux | Milieu socioculturel | Attentes sociales, pression sociale | <p>Attentes du milieu Nous avons par ailleurs choisi d'interroger des enseignants d'écoles de zones A et B, soit de milieux socioculturels favorisés. Un enseignant nous confie qu'il estime que le stress est moins grand dans un milieu socioculturel favorisé. Deux enseignants quant à eux n'ont pas d'avis.</p> <p>Pour les autres enseignants, la pression exercée par les parents serait grande et source de stress, tout particulièrement dans un milieu socioculturel favorisé. Les attentes des parents sont élevées, ils sont très présents et viennent facilement à l'école. Ils suivent ce qu'il s'y passe et sont très exigeants. Cela peut augmenter le stress de l'enfant. La plupart des parents suivent avec attention les devoirs de leurs enfants et viennent voir l'enseignant lorsqu'ils ont une question par rapport à l'une ou l'autre des évaluations ou lorsqu'ils ne sont pas d'accord.</p> <p>Attentes sociales « "Si tu ne sais pas lire, tu ne sais pas faire ça, tu ne trouveras pas de travail" : c'est un peu le discours récurrent de tout le monde » (Entretien du 13.10.09)</p> |

Tableau 15 : Les facteurs de stress énumérés par les enseignants.

7. 5. 4. Ambiguïté du terme « stress »

Lors des entretiens, deux enseignants ont relevé des ambiguïtés face au terme "stress". Que signifie-t-il ? Il n'était pas toujours évident, pour ces professionnels de l'enseignement de savoir si l'un ou l'autre de leurs élèves était ou non stressé. Un des enseignants fait une différence entre inquiet et stressé. Pour lui, inquiet veut dire très soucieux de bien faire. Il estime ainsi qu'il a beaucoup d'élèves inquiets, alors que peu d'entre eux sont stressés (il voit plus le stress dans l'agitation). Il agit finalement au feeling. Estimant faire parfois des erreurs, cela l'aide toutefois pour la suite. Pour lui, il faut se lancer et essayer. Il est difficile de régler tous les problèmes, mais il faut essayer de faire le maximum. Un autre enseignant fait la différence entre pressé et stressé.

« Les parents disent parfois qu'il faut se dépêcher, ce qui peut vouloir dire qu'ils sont pressés. On utilise aussi parfois le terme stressé pour dire que l'on est pressé dans le sens qu'on a beaucoup de choses à faire. Dans une évaluation on n'est pas pressé et c'est ce que j'essaie de faire comprendre à mes élèves qui sont stressés » (Entretien du 14.12.09).

Ils veulent aller trop vite et croient que faire vite c'est bien.

Dans leur classe actuelle, la majorité des enseignants interrogés considèrent qu'ils ont des élèves stressés. Certains élèves ont de la peine à être détendus, une réponse du "tac au tac" les met déjà dans tous leurs états, le stress est présent et perceptible. A l'opposé de cela, un enseignant nous dit ne pas trouver ses élèves stressés pour l'instant et que ceux-ci ont des bons résultats. « On est dans un milieu privilégié, je n'ai pas l'impression que leur stress va amoindrir leurs résultats » (Entretien du 07.10.09).

7. 5. 5. Les signes de stress selon les enseignants

Nous avons ensuite questionné les enseignants quant aux signes visibles qui leur paraissent important à considérer en fonction de ce qu'ils peuvent observer chacun dans leur classe. Pour rendre compte des signes qu'ils observent, nous les avons classés dans deux tableaux. Les signes énumérés dans le premier tableau apparaissent à plusieurs reprises dans les entretiens effectués, plusieurs enseignants partagent cette idée :

| | |
|---|--|
| Agitation | Peine à se concentrer |
| Angoisse face à tout ce qui est nouveau | Peine à tenir en place, à rester assis |
| Attitudes qui permettent de s'évader | Pleurs |
| Blocage oral, ne plus rien articuler devant ses | Poser beaucoup de questions |

| | |
|--|---|
| camarades | |
| Bouger sur sa chaise | Questionner l'enseignant pour savoir s'il est possible d'utiliser un dictionnaire, un dictionnaire mathématique ou tout autre matériel de référence |
| Chercher, farfouiller dans ses affaires | Regarder partout alors que les autres ont déjà commencé |
| Décrocher | Ronger le crayon |
| Dire : "C'est trop dur" | S'énervé (notamment un élève qui tape sur le pupitre avec sa règle puis sur sa tête en disant qu'il est nul) |
| Dire : "Je vais avoir une mauvaise note" | S'installer plusieurs fois sur sa chaise |
| Ecriture en "pattes de mouches" ou en "petits pâtés" par rapport à l'écriture habituelle | Se ronger les ongles |
| Ecriture moins lisible dans les évaluations | Soupirs |
| Elève qui redemande ce qu'il faut faire plusieurs fois même s'il a visiblement compris | Tenue du crayon ou de la plume crispée |
| Faire tomber sa gomme | Tourner ses feuilles dans tous les sens |
| Les yeux qui regardent partout | Transpiration excessive |
| Lever la main toutes les 30 secondes | Vouloir aller aux toilettes |
| Mâchoire crispée | |

Tableau 16 : Les signes visibles de stress perçus par les enseignants.

Suite à cela, plusieurs enseignants nous ont avoué qu'un élève qui a de très bons résultats attirera moins l'attention de l'enseignant, ce qui n'exclut pas qu'il puisse toutefois être stressé lui aussi. Certains élèves sont très discrets, certains s'enfermant même dans le mutisme. Les enseignants estiment qu'il est ainsi difficile de connaître leur taux de stress et à quoi est-ce qu'il est dû. Il y a ces enfants qui ne disent rien, chez qui il est difficile de remarquer le stress sauf parfois lorsqu'ils rendent leur évaluation et qu'ils ont, à titre d'exemple, manqué un exercice. Plusieurs enseignants nous ont dit qu'ils redonnaient les évaluations aux élèves chez qui un ou plusieurs exercices n'étaient pas complets, ces oublis étant, pour eux, souvent une forme de stress.

7. 5. 6. La relation entre enseignant et élève en situation d'évaluation sommative

Comme souligné précédemment, la majorité des enseignants interrogés considère qu'elle a des élèves stressés dans sa classe. Nous trouvons ainsi intéressant de savoir ce qu'ils

faisaient pour les aider à gérer leur stress. Certains essaient de mettre en place un climat de tranquillité et de ritualiser au maximum les évaluations. Rien n'est nouveau dans les évaluations sommatives, les exercices sont du même type que ceux effectués en classe ou dans les devoirs à domicile. Il peut être utile de dire à ses élèves qu'ils doivent faire le mieux possible, l'important ce sont les progrès. Rassurer les élèves semble être de même primordial selon les dires de plusieurs enseignants, car beaucoup d'enfants stressent devant leur feuille d'évaluation alors que ce sont des choses qu'ils connaissent déjà très bien, qu'ils savent réaliser de manière correcte sans grande difficulté.

Ces enseignants, dans leur pratique quotidienne, discutent ainsi avec les élèves qui en ont besoin, les mettent en confiance, les rassurent, voire même relisent les consignes avec un élève qui panique ou est en pleurs. Dans un cas extrême, il est arrivé à l'un des enseignants de d'arrêter l'évaluation sommative pour un enfant et la lui faire reprendre plus tard, le lendemain en l'occurrence dans ce cas précis.

D'après deux enseignants, ce type de comportements est lié au manque de confiance en soi chez l'élève. Il peut être ainsi utile de discuter avec lui pour l'aider à dédramatiser et lui faire comprendre que cela arrive de faire des erreurs. Les bons élèves stressés doivent réaliser qu'ils ont le droit à l'erreur et peuvent être un peu moins exigeants envers eux-mêmes, car leurs résultats sont déjà excellents. Durant l'évaluation sommative, l'enseignant peut faire passer l'élève à un autre exercice et revenir plus tard à ceux qui semblent davantage causer de stress. Ensuite, il peut relire la consigne avec l'élève stressé, éventuellement même démarrer l'exercice avec lui dans certains cas extrêmes, notamment dans les petits degrés (pas en épreuves cantonales, bien entendu !). Après l'évaluation, certains des enseignants discutent avec l'enfant dans un moment calme. Ils essaient de savoir si l'enfant a des soucis, si quelque chose le tracasse. Un enseignant ajoute de même qu'il dit à l'élève qu'il est bon d'avoir du stress, ce n'est pas quelque chose de grave, il sera là pour l'aider à le maîtriser lorsque ce sera nécessaire. Ce dernier passe généralement ce temps avec les élèves qui en ont besoin lorsque les autres enfants sont avec la GNT (ndlr : Génératrice Non Titulaire)⁴. Il prend ainsi le temps de revoir et relire lentement l'évaluation déjà effectuée pour mettre en place des stratégies efficaces dans le but de démarrer au mieux l'évaluation suivante.

Certains disent à leurs élèves qu'ils estiment qu'ils sont prêts pour l'évaluation, que tout va bien se passer, qu'ils pourront tout faire, que ce sont des choses qu'ils connaissent et qu'ils ont déjà faites en classe. Un autre préfère au contraire présenter l'évaluation avec

⁴ Aujourd'hui ECSP (Enseignant Chargé de Soutien Pédagogique).

humour, avec ironie : « Je leur dis par exemple que l'évaluation va être très dure et que personne va la réussir (rire) » (Entretien du 07.10.09).

7. 5. 7. L'annonce des évaluations sommatives

En ce qui concerne l'annonce des évaluations sommatives aux élèves, les avis sont très mitigés. Certains enseignants les annoncent à l'avance en demandant aux élèves d'inscrire les dates prévues dans le carnet de devoirs, d'autres les annoncent et laissent les élèves choisir de l'inscrire eux-mêmes ou non. D'autres préviennent parfois, mais pas toujours et d'autres encore ne préviennent pas du tout. Voyons de plus près leurs avis à ce sujet.

Les partisans de l'annonce à l'avance des évaluations sommatives estiment qu'être prévenu ôte un stress. Annoncer les évaluations permet, d'après certains enseignants, que les élèves puissent réviser à la maison. Pour d'autres, il n'y a pas besoin que les élèves révisent, ce qui est fait en classe est suffisant. Seuls ceux qui le souhaitent, révisent en plus. Ainsi, certains enseignants informent qu'il y aura une évaluation sommative uniquement lorsqu'ils estiment qu'il est nécessaire que les élèves révisent un peu à la maison. De manière générale, les évaluations sur les grands thèmes sont souvent annoncées à l'avance et notées dans le carnet, mais pas forcément les révisions. Lors d'exercices en classe, un enseignant dit à ses élèves : « Pour moi, cela doit être su pour tout le monde, alors si vous avez des questions profitez-en parce qu'il y aura bientôt une évaluation » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, lignes 130-132). Etre prévenu d'une évaluation sommative a deux effets selon les enseignants : cela peut permettre de se détendre en se préparant et en révisant ou alors, cela amène davantage de stress lorsque que les élèves pensent qu'ils n'y arriveront pas.

Les enseignants qui considèrent qu'il est préférable de ne pas annoncer à l'avance les évaluations sommatives estiment, quant à eux, que si les élèves font les exercices en classe ainsi que leurs devoirs, ils n'auront pas de difficultés particulières lors des évaluations. Un autre ne prévient pas à l'avance, mais dit lors d'une leçon que c'est important et que ça va bientôt être testé. Il ne veut pas que les parents fassent travailler intensément leurs enfants uniquement le soir avant. Tout est fait en classe, les élèves sont prêts. Une grosse révision précipitée le soir avant peut augmenter le stress.

Quant aux épreuves cantonales, tous les enseignants les annoncent. Tous les élèves sont donc avertis bien avant leur réalisation et peuvent réviser à la maison ainsi qu'effectuer les anciennes épreuves cantonales que leur enseignant leur propose comme exercice. En mathématiques, tout particulièrement, un enseignant estime que les épreuves cantonales sont

passablement différentes de ce qu'il a l'habitude de faire en classe tout au long de l'année et qu'il est ainsi important que les élèves puissent se faire une idée de la manière dont ils vont être testés.

7. 5. 8. L'anticipation du stress liée aux évaluations sommatives

Nous nous sommes intéressées à savoir si les enseignants proposent des exercices de révision en lien avec les évaluations sommatives à venir. Deux enseignants estiment que ce qui est fait en classe est suffisant, il n'est donc pas nécessaire d'ajouter des exercices de révision. Selon leurs dires, les devoirs sont néanmoins souvent en lien avec les évaluations à venir. Toutefois, ils donnent volontiers des exercices supplémentaires si un élève vient vers eux et demande de pouvoir s'exercer davantage sur un sujet. D'autres enseignants proposent parfois des exercices de révision, cela dépend généralement des sujets traités et de la manière dont ils ont été travaillés en classe. Ils peuvent également être facultatifs même s'ils sont proposés à tous les élèves, seuls ceux qui en ressentent le besoin les font. Les exercices de révision peuvent être intégrés aux devoirs ou bien travaillés avec la GNT. Ils permettent à certains élèves de se rendre compte que ce serait le moment de travailler s'ils n'y arrivent pas. Ces exercices peuvent également servir d'autoévaluation pour l'élève.

Certains enseignants font voir à l'avance le type d'exercices qu'il y aura dans l'évaluation. En ce qui concerne les épreuves cantonales, des anciennes épreuves sont proposées aux élèves afin qu'ils puissent s'y préparer au mieux. Selon plusieurs avis, les élèves sont suffisamment préparés pour que les épreuves cantonales paraissent presque faciles.

Dans le but d'anticiper d'éventuelles perturbations durant les évaluations, les enseignants nous ont confié quels sont leurs petits rituels mis en place avant de démarrer toute récitation ou activité bilan. La plupart d'entre eux font tout d'abord séparer les pupitres, voire même changer quelques élèves de place afin qu'il n'y ait pas deux élèves trop proches l'un de l'autre. Suite à cela, la mise en place varie selon les classes : tailler son crayon, aller aux toilettes, vérifier le matériel, boire, ouvrir les fenêtres pour donner un peu d'air frais, sortir son buvard. De manière générale, les consignes ne sont pas lues avec les élèves, mais beaucoup jettent un coup d'œil et passent en revue les points sur lesquels il faut faire tout particulièrement attention. Les consignes sont néanmoins davantage lues avec les 2^{èmes}

primaire si ce n'est pas l'objectif de l'évaluation pour ne pas que cela soit pénalisant et stressant.

Un des enseignants, quant à lui, nous dit ne pas faire grand chose pour apaiser le stress de ses élèves à part exiger le calme et anticiper les problèmes de manque de matériel ou de besoin d'aller aux toilettes afin de ne pas perturber l'ambiance générale de la classe au travail. Les résultats de ses élèves ne l'inquiètent pas, il pense ainsi qu'il ne doit pas s'agir de mauvais stress.

7. 5. 9. Le contexte en situation d'évaluation sommative

Un enseignant explique à ses élèves que lorsqu'ils ont fini de remplir leur évaluation sommative, il peuvent rêver un peu, regarder par la fenêtre, faire une petite pause avant de reprendre leur évaluation pour la relire et corriger les éventuelles erreurs avant de la rendre définitivement. Celui-ci estime par ailleurs gérer le stress de ses élèves de manière différente selon son humeur à lui aussi. Il considère avoir plus ou moins de disponibilités certains jours pour s'occuper de l'enfant, pour discuter avec lui et essayer de l'aider. Selon un des avis, mettre des petits rappels de relecture en fin d'évaluation peut être une aide pour les élèves qui se sentent seuls face à leurs feuilles et ne savent plus que faire. Il s'agit de rappels de type : « Est-ce que j'ai bien vérifié les majuscules ? Le temps des verbes ?, etc. » (Entretien du 14.12.09). Ce même enseignant place ses élèves qu'il considère comme stressés devant lui, devant son pupitre, de manière à pouvoir, selon ses dires, davantage intervenir. Nous nous interrogeons toutefois quant à cette pratique qui, selon nous, pourrait tout autant amener du stress chez l'élève. En effet, un enfant placé devant le pupitre de son enseignant peut se sentir oppressé par la présence constante (visuelle ou auditive) de l'enseignant sur son travail personnel.

Selon les enseignants interrogés, lors de la distribution des feuilles d'évaluations, le silence et le calme sont exigés dans la classe. Pendant l'évaluation, les élèves ont l'interdiction de se lever et de déranger les autres tant que tous n'ont pas terminé. L'enseignant passe lui-même auprès des élèves qui posent des questions. Lorsqu'une question apparaît trop souvent, l'enseignant la reprend alors à haute voix pour toute la classe. La plupart des enseignants donne un temps limite généralement nettement suffisant pour que tous aient le temps de finir, mais pour qu'ils sachent en même temps qu'ils ne pourront pas rester éternellement avec leur évaluation sous les yeux. Un des enseignants estime qu'il est

préférable de ne pas donner de limite de temps sauf pour le calcul mental, cela apaise grandement le stress.

7. 5. 10. La quantité d'évaluations sommatives

Selon l'avis d'un enseignant, effectuer beaucoup d'évaluations sommatives permet aux élèves de pouvoir se rattraper et ainsi ne pas être pénalisés par une mauvaise note. Deux enseignants contredisent cet avis en estimant que chaque évaluation représente un stress, il n'est ainsi pas nécessaire d'effectuer un grand nombre d'évaluations dès lors que les objectifs principaux et nécessaires ont été évalués. Un des enseignants en double degré nous explique faire des évaluations en même temps pour ses deux degrés pour avoir les meilleures conditions de travail et de calme. Il mélange par ailleurs ses deux degrés pour les placer dans la classe de manière à éviter non seulement que les élèves trichent sur le voisin, mais aussi qu'ils ne sachent pas où en est le camarade d'à côté et stressent ainsi davantage pour cette raison. Beaucoup nous ont expliqué renvoyer les élèves à leur place en leur demandant de relire lorsqu'ils s'aperçoivent qu'il manque des parties d'exercice. Il s'agit d'un oubli généralement dû au stress, à l'inattention ou à la précipitation qui peut arriver à n'importe quel élève à tout moment. Il n'est pas utile de le pénaliser pour cette raison si l'enseignant s'en rend compte à temps.

7. 5. 11. Les techniques de gestion du stress en classe en lien avec les évaluations sommatives

Nous avons également demandé aux enseignants s'ils utilisaient des techniques pouvant apaiser le stress de leurs élèves. A ce sujet, huit enseignants s'accordent pour dire qu'ils ne mettent pas vraiment en place des techniques particulières en classe. Un enseignant ajoute même que celles-ci le stresseraient davantage et qu'il n'y croit pas alors il ne voit pas l'intérêt de les mettre en place en classe. Un autre enseignant demande à ses élèves de se coucher sur leur bureau et de mettre la tête dans les bras pour que tous puissent se concentrer à nouveau lorsqu'il y a trop de bruit avant de démarrer l'évaluation. Un dernier, quant à lui, a tout à coup suggéré (en cours d'entretien) la possibilité d'intégrer de la gestion mentale en classe, comme il le fait lui-même en sport en dehors des heures scolaires. Ce n'est toutefois pas une pratique qu'il a mis en place pour l'instant avec ses élèves de l'école primaire.

Face à cela, un enseignant nous raconte comment se passent les quelques minutes de mise en condition précédant les évaluations sommatives avec ses élèves : « Au début, on a fait des exercices : toucher les oreilles, se détresser, pouvoir faire des étirements, bâillements, etc. Puis, mettre la main en avant, faire des grands huit, suivre avec les yeux et après croiser les mains sur les cuisses. Il y a aussi beaucoup de choses en kinesthésie qui se font » (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, lignes 22-25). Puis,

« Au bout de 30 minutes, j'ai réalisé qu'il y en avait certains qui décrochaient, alors que d'autres avaient rendu leur travail. Ils regardaient ailleurs, mâchouillaient leur crayon, mais il n'y avait pas de déplacement. Ils cherchaient à regarder à droite et à gauche. Alors j'ai finalement dit : "Bon on se relève et on refait des exercices". On a marché dans la classe et ensuite on est revenu à sa place. Puis, sur la chaise, je leur ai demandé d'essayer de croiser les jambes et de les décroiser, etc. » (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, lignes 29-34).

Avant même de commencer l'évaluation, cet enseignant fait un "listing" des exercices qui avaient été faits en classe sur le sujet afin de raviver la mémoire et permettre aux élèves de se rendre compte que ce sont des choses qu'ils connaissent déjà. Il pratique beaucoup ce qu'il appelle la gestion mentale :

« Quand ils viennent en classe, il y en a qui vont avoir peur de faire la dictée, ils vont être stressés. Je leur dis : "A la maison tu étais où ? Qu'est-ce qui s'est passé pour apprendre tes mots ?". Je leur demande : "Est-ce que tu les revois écrits ? Est-ce que tu t'entends les épeler ?". Je passe par les canaux de gestion mentale » (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, lignes 98-102).

Cet enseignant fait appel à des principes métacognitifs. En effet, l'élève doit revenir (par le souvenir) sur ses actions, sur ses révisions à la maison et sur sa manière de procéder. Ainsi, l'enfant se situe à nouveau dans le contexte de révision et/ou apprentissage déjà effectué afin de réinvestir des connaissances antérieures.

7. 5. 12. La formation continue

N'ayant pas trouvé d'offres de formation continue dans le domaine du stress des élèves, nous avons questionné les neuf professionnels de l'enseignement dans le but de savoir si eux-mêmes avaient suivi une formation à ce sujet au cours de leurs années d'enseignement. Si tel n'était pas le cas, nous désirions également savoir s'ils seraient prêts à participer à une formation continue sur le stress et à mettre en place en classe les techniques pour lutter contre le stress apprises lors de la formation.

A l'unanimité, les enseignants nous ont répondu n'avoir jamais suivi une formation sur le stress des élèves et n'ont pas souvenir qu'il en ait existé une depuis le début de leurs carrières respectives. Certains nous ont toutefois parlé de formations continues proches de ce thème telles la gestion mentale, le stress des enseignants en entretien de parents, le burn-out et la gestion de classe.

Les formations sur la gestion mentale semblent, d'après un enseignant, dater d'un nombre d'années conséquent.

« Cela fait partie d'un catalogue assez ancien. Ensuite, c'est sorti du catalogue parce que c'était trop étiqueté gestion mentale. Le DIP est très réticent pour la kinésiologie et toutes ces choses. Il y a aussi le brain-gym pour apprendre aux enfants des tas de mouvements comme je viens d'expliquer. Chez certains enfants, pour comprendre un énoncé de maths, il faut qu'ils bougent, il faut qu'ils fassent des choses. Le brain-gym aide à cette concentration, mais cela a été enlevé parce que c'était trop connotation "psy". Il a donc fallu quelque chose de lisse, qui n'ait pas d'étiquette. C'est un petit peu dommage. Cette année, je n'ai pas regardé dans les offres de formation, j'ai pris d'autres domaines ». (Enseignant 2, entretien du 15.10.09, lignes 109-116).

Cet enseignant estime ainsi qu'une formation sur le stress des élèves ne lui serait plus utile à présent, il se sent déjà formé pour cela.

Selon un autre avis, suivre une formation continue sur le sujet ne serait pas sa priorité, il s'occuperait d'autres choses tout d'abord et considère par ailleurs plutôt bien maîtriser le stress de ses élèves. Quant aux sept autres enseignants, si une formation continue sur le stress des élèves leur était proposée, ils la suivraient volontiers. Cela permettrait, entre autre, de pouvoir répondre aux questions qu'ils se posent, mais aussi d'être interpellés par le sujet, y réfléchir davantage et ainsi ouvrir de nouvelles portes. Un enseignant, pour sa part, serait intéressé par une telle formation, car il serait curieux de voir quelles approches peuvent être utilisées. « Il y a des mécanismes, ça c'est clair [...]. Ce qui m'intéresserait c'est comment ressentir, de trouver quel élève est plutôt stressé, la perception et les pistes à suivre qui en découleraient » (Entretien du 29.10.09). Selon un dernier avis, si des techniques mises en place en classe peuvent aider un élève, il faudrait essayer et voir si cela "porte ses fruits".

7. 5. 13. Des portraits types d'élèves stressés

En fin d'entretien, nous avons finalement demandé à chacun des enseignants d'essayer de nous faire un portrait type d'un enfant stressé qu'il aurait eu dans une de ses volées. Nous

nous sommes vite rendu compte que cet exercice n'était pas évident pour la plupart des enseignants. Il est vrai, qu'en fin d'entretien certains d'entre eux nous ont avoué que c'était difficile à dire au vu de la diversité d'élèves dans une classe, mais aussi parce que tous les types de stress ne sont pas forcément perceptibles, tout dépend de la personnalité de l'enfant.

Toutefois, parmi les réponses des enseignants, nous avons pu récolter plusieurs avis. Un portrait d'élève stressé pourrait être un enfant qui fait un exercice de manière erronée alors que le jour d'avant il l'effectuait correctement. Cet enfant gomme, réécrit souvent et pose beaucoup de questions à l'enseignant alors qu'il connaît pourtant les réponses à ses questions. Pour cet enseignant, un élève stressé a vraiment envie de réussir, il remet en doute ses réponses et perd ainsi un temps précieux. Cette idée est partagée par un enseignant qui donnerait comme portrait d'enfant stressé, un enfant perfectionniste à l'extrême, qui, avec une écriture plus ou moins nerveuse, efface et recommence souvent. Ceci, non seulement pour que cela soit juste, mais aussi joli. Un enseignant ajoute même que, pour lui, cet enfant pose sans cesse des questions pour savoir ce qu'il a le droit de faire alors que la consigne le dit. Il cherche généralement à rendre cette dernière plus compliquée qu'elle ne l'est.

Un autre portrait d'élève stressé serait, selon les dires des enseignants, un enfant exigeant dans ses travaux, qui a l'habitude de faire les choses assez facilement et qui tout à coup n'arrive plus à les faire. Un élève stressé ne serait pas forcément un élève qui n'obtient pas de bons résultats à l'école, il peut s'agir de n'importe quel élève. Toutefois, selon plusieurs enseignants, il s'agirait plutôt d'un élève qui aurait peu confiance en lui.

Un portrait type d'élève stressé pourrait également être un élève qui n'arrive pas à se mettre dans son travail, il fait le clown, chahute, mordille son crayon, tripote tout ce qui tourne autour de lui, a besoin de beaucoup bouger. Un enseignant ajoute qu'il considère caractéristique le besoin d'aller aux toilettes juste au moment de l'évaluation chez les élèves stressés. Selon un autre avis, ceux qui sont le plus stressés ne participent pas beaucoup à la vie de classe et perdent leurs moyens lors des évaluations sommatives, c'est-à-dire au moment où ils doivent "sortir de leurs rêveries". Ils se laissent vivre sans trop se poser de questions jusqu'au moment de l'évaluation ce qui crée un stress non négligeable. En dernier lieu, un enseignant ajoute que, pour lui, un élève stressé bouge souvent ses feuilles, est crispé sur son crayon, griffonne sans cesse. Il n'a pas une attitude posée avec un avancement régulier.

7. 6. Interprétation des analyses des entretiens avec les enseignants

Avant tout, nous constatons qu'il n'est pas évident pour tous les enseignants de parler de la perception qu'ils ont du stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative. En effet, plusieurs d'entre eux nous ont avoué ne pas savoir exactement quelle définition donner au terme "stress". Certains peinent à faire la différence avec "inquiet", "soucieux", "angoissé", "anxieux" et "stressé".

Selon les informations récoltées auprès de neuf enseignants, nous remarquons que tous perçoivent qu'il peut y avoir un fort lien entre l'évaluation et le stress que les élèves semblent effectivement éprouver. Toutefois, d'après les enseignants, le stress serait graduel. Plus le degré scolaire est élevé, plus ils perçoivent un stress chez leurs élèves. Nous nous rendons compte, au regard de notre revue de littérature et des entretiens avec les spécialistes et les enseignants, qu'un jeune enfant peut éprouver du stress dans le cadre scolaire. Néanmoins, dès le début des évaluations avec notes en fin de 2^{ème} primaire, les enseignants ressentent davantage de stress chez leurs élèves. Nous observons que, dès le moment où l'enfant se rend compte de l'enjeu de la note, il est susceptible de stresser d'autant plus. Cet enjeu est ressenti de manière personnelle en fonction de l'évolution psychologique de l'enfant. Il n'y a pas un degré plus propice qu'un autre à l'apparition d'un stress en situation d'évaluation sommative. Toutefois, les recommandations pronostiques liées par exemple aux épreuves cantonales de 6^{ème} primaire (enjeu de l'orientation vers une des trois sections du Cycle d'Orientation ou redoublement) semblent apporter un stress supplémentaire. Les enseignants estiment par ailleurs que ce qui stresse les élèves en évaluation sommative est le fait de transmettre le résultat de l'évaluation à la maison (la faire signer aux parents). Une évaluation formative génère un stress plus faible en raison de l'absence de notes. Par ailleurs, ce type d'évaluation a pour but de réguler les difficultés rencontrées par l'élève dans un but de progression. Le résultat n'est ainsi pas "permanent". Nous ajoutons également qu'il est frappant de constater qu'aucun des enseignants n'évoque les commentaires accompagnant la note. En effet, ils ne considèrent peut-être pas que cela a une influence sur le stress. Il leur apparaît que la note a plus de poids et d'importance sur l'intensité du stress éprouvé par leurs élèves. Ces enseignants ne nous disent pas prendre en compte le jugement professionnel qu'ils portent en inscrivant un commentaire sur une évaluation. Or, nous estimons, au regard des entretiens avec les spécialistes, qu'un commentaire écrit peut avoir un impact positif ou négatif parfois plus fort qu'une note.

Que ce soit dans notre revue de littérature, dans les entretiens effectués auprès de spécialistes ou des enseignants, nous avons pu regrouper les facteurs en trois mêmes grandes catégories : personnels, environnementaux, sociétaux. Néanmoins, le poids apporté à un certain type de facteur n'est pas le même. En effet, les enseignants mettent en évidence que les facteurs environnementaux ont une importance certaine en ce qui concerne le stress de leurs élèves. Au sein de cette dimension, le comportement de l'enseignant ainsi que la pression des parents sont tout particulièrement mis en avant. Nous interprétons que l'enseignant a un rôle primordial à jouer lorsqu'il fait passer une évaluation sommative à ses élèves. Chacun des enseignants interrogés nous a présenté sa manière d'annoncer et de donner l'évaluation. Ces manières étant toutes différentes, nous estimons qu'elles ne peuvent pas correspondre à tous les élèves de la classe. Face aux propos et comportements des enseignants, les élèves se sentent plus ou moins à l'aise. Le stress ressenti n'est pas équivalent pour chacun d'entre eux.

Nous avons choisi d'interroger des professionnels de l'enseignement d'écoles de zones favorisées. Il ressort de ces entretiens que le milieu familial dans lequel évolue l'enfant est potentiellement un fort facteur de stress. Certains de ces enseignants ont par ailleurs enseigné dans des écoles de zones plus défavorisées auparavant et disent qu'ils ne ressentaient pas une telle pression des parents sur leurs enfants. Nous nous rendons compte que la présence et le suivi des parents sur le travail de leur/s enfant/s à l'école sont importants. Ainsi, cela est source de stress pour certains élèves qui doivent toujours atteindre le "maximum" de leurs capacités. De plus, le rôle de l'école est pris au sérieux par ces parents qui, pour la plupart, attendent beaucoup de leurs enfants pour qu'ils aient une place "importante" au sein de la société. De ce fait, la carrière scolaire "brillante" d'un élève induirait par la suite une bonne insertion professionnelle. En effet, les notes inscrites dans le livret scolaire suivent le parcours de l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire (voire post-obligatoire) jusqu'à son insertion professionnelle.

Nous remarquons que les signes de stress des élèves décrits par les enseignants sont essentiellement des signes observables. Il est vrai que pour tout individu, il est difficile de s'exprimer sur les ressentis de quelqu'un d'autre que de soi-même. C'est le comportement de l'élève (voire le dialogue avec l'enfant) qui donne la possibilité à l'enseignant de dire si celui-ci est stressé ou non. Si la perception du stress que les enseignants se font d'un élève n'est pas flagrante, ils ne prennent pas le temps d'en discuter avec lui. Dans ce cas, ils interprètent le stress comme étant momentané, passager et qu'il n'y a pas lieu de s'en inquiéter. Cela est

toutefois un peu contradictoire, car beaucoup d'enseignants interrogés nous disent percevoir qu'une partie non négligeable de leurs élèves sont stressés en situation d'évaluation.

Les réactions du stress à l'école primaire étant propres à chacun, il n'est pas aisé de proposer de la gestion du stress dans le cadre scolaire. Un seul enseignant propose des méthodes concrètes de relaxation en classe dans le but de diminuer le stress de ses élèves. Cet enseignant prend en compte leur stress comme une approche à part entière dans le but de favoriser un développement "optimal" de l'enfant.

Les autres enseignants, quant à eux, agissent sur la situation, sur le contexte. Nous remarquons qu'en agissant sur le contexte, ces enseignants "s'attaquent" à ce qu'ils considèrent être la source du problème. Ces professionnels de l'enseignement s'adaptent à ce qu'ils observent et agissent de manière spontanée. Ils agissent avec les "moyens du bord", leur vécu et leur expérience professionnelle. Ils ne proposent que peu de méthodes ou de techniques particulières visant à réduire ou prévenir les signes de stress. Nous notons tout de même que les enseignants ne disposent pas de formation continue sur le sujet. Il est ainsi difficile de leur demander d'appliquer quelque chose en classe qu'ils ne connaissent pas ou peu.

Le travail que les enseignants effectuent se trouve ainsi davantage être a posteriori de la situation de stress (après l'évaluation) plutôt qu'en prévention de celle-ci. Les titulaires de classe interrogés créent une relation de confiance avec leurs élèves au sein de leur classe. Ils se centrent sur la communication et le dialogue. De même, ils prévoient des exercices de révision, des aménagements d'ordre matériel ainsi que des règles de vie de classe (ex : climat de calme) afin de prévenir les angoisses et de minimiser les perturbations (ex : se lever, chahuter, tailler son crayon, etc.) en situations d'évaluations sommatives.

Questionner les enseignants sur les perceptions qu'ils se font du stress de leurs élèves leur permet un retour sur leur propre pratique. Nous constatons, au moment où les enseignants nous en parlent, qu'ils remarquent que les rituels mis en place en classe avant les évaluations sommatives pourraient aider à réduire le stress potentiellement éprouvé par certains de leurs élèves.

8. Conclusion

Les conclusions que nous établissons à la suite de notre mémoire permettent d'élargir le champ de recherche du stress de l'enfant et de le spécifier à l'évaluation sommative. En effet, peu d'études existent sur la thématique. Cela permet dès lors de mener à de nouvelles perspectives de recherche.

8. 1. Les limites de la recherche

Nous nous apercevons que les limites de notre recherche se centrent particulièrement sur la manière de la mener. La façon dont nous avons récolté les données (entretiens), les choix et le nombre de personnes interrogées (échantillon) influencent les résultats de notre recherche et ont des limites.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons choisi d'interroger neuf enseignants de 2P, 4P et 6P d'école primaire genevoise de zones favorisées. En premier lieu, nous sommes conscientes que neuf enseignants ne représentent qu'une infime partie des enseignants de Genève. En second lieu, sélectionner des enseignants de 2P, 4P et 6P exclut les autres degrés ainsi que la division spécialisée. Nous pouvons nous imaginer que les données récoltées auraient pu être différentes. Nous ajoutons que nous ne nous sommes pas concentrées sur l'âge et le nombre d'années d'enseignement des enseignants. Ces éléments peuvent constituer une variable non négligeable dans la diversité des résultats. En choisissant des écoles de milieux favorisés, nous constatons que les enseignants ont souvent fait émerger la pression exercée par les parents comme étant un facteur pouvant générer du stress. Ce dernier semble être plus spécifique aux zones favorisées comme le soulignent la plupart des enseignants. Par ailleurs, nous aimerions spécifier que certains des premiers enseignants interrogés mettent en évidence que de parler du stress de leurs élèves en début d'année n'est pas chose aisée. Ils ne connaissent parfois pas encore suffisamment leurs élèves.

Tous ces aspects sont caractéristiques à notre recherche. En modifiant l'un de ceux-ci, les résultats obtenus s'en trouvent de même transformés. Il serait possible de changer une ou plusieurs données de manière à étoffer ou spécifier l'étude en adoptant un autre regard.

En adoptant une vision plus globale sur notre travail, nous remarquons que les scénarii que nous avons créés (en tant qu'introduction à nos entretiens avec les enseignants) mènent à plusieurs questionnements.

Les scénarii ne sont pas accompagnés d'un contexte spécifique à la situation. Cela amène deux types de réactions : les enseignants se sentent démunis face au manque d'informations et ainsi s'expriment peu sur le sujet. Ou alors, ils créent et proposent des facteurs pouvant influencer le stress éprouvé par Simon et Alice. En ce qui concerne les signes, les scénarii apportaient beaucoup d'informations et ainsi induisaient les réponses des enseignants. Ceci nous permet de constater que ces scénarii, bien que, pour nous, essentiels et nécessaires pour introduire cette thématique difficile à aborder "à chaud" auprès des enseignants, n'ont pas été une véritable source d'informations exploitable dans le cadre de notre recherche.

Nous ajoutons par ailleurs, que notre recherche est basée sur des dires d'enseignants et de spécialistes et non sur des faits observés. Nous analysons ainsi à partir de discours tout en étant conscientes que certaines manières d'agir et actions en classe peuvent être volontairement mises à l'écart. Nos entretiens sont des discours rapportés sur les pratiques professionnelles des personnes interrogées. Ces personnes ont la possibilité de taire une partie des informations (volontairement ou involontairement) ou de les mettre en avant en leur donnant un poids plus ou moins important. Il peut donc exister une certaine subjectivité des propos recueillis. Nous constatons qu'il est impossible d'être totalement objectif lorsque nous essayons d'adopter un regard métacognitif et de nous exprimer sur notre propre pratique. De manière à obtenir une plus grande objectivité, il aurait été possible de coupler les entretiens avec des observations en classe sur les comportements adoptés par les enseignants face à leurs élèves. Ainsi, nous aurions pu observer concrètement les pratiques de ces enseignants, ce qui pourrait compléter notre mémoire. Toutefois, nous sommes conscientes que toutes les informations que nous récoltons, dans une recherche telle que nous l'avons menée, transitent par le regard du/des chercheur/s et deviennent de même interprétables de notre part et perdent également une partie de leur objectivité. Selon Schurmans (2006), le chercheur ne peut s'extraire de la collectivité dans laquelle s'inscrit sa recherche. « [...] c'est-à-dire quels que soient les outils qu'il adopte pour aiguiller son rapport à l'extériorité – sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe » (Schurmans, 2006, p.41).

En lien avec les différents aspects de l'évaluation sommative, nous avons mis en évidence dans la revue de littérature l'importance de la clarté des objectifs ainsi que des critères d'évaluation, « C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce qu'ils sont axés sur l'apprentissage attendu chez l'élève. [...] l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline » (Louis, 1999, p.21). Néanmoins, nous constatons que nous n'avons pas recueilli d'informations à ce sujet auprès des enseignants lors des entretiens. En effet, nous ne savons pas comment ils introduisent leurs évaluations, c'est-à-dire, comment les objectifs et les critères sont inscrits sur l'évaluation. Nous émettons donc l'hypothèse que des objectifs évoqués lors d'évaluations formatives par exemple et à nouveau décrits sur l'évaluation sommative, pourraient avoir un effet "sécurisant" pour les élèves qui ont besoin de ce repère, d'un certain cadre qui leur est connu.

8. 2 L'évolution de l'objet et apports de la recherche

Comme décrit dans la revue de littérature, les enfants mettent en place leur stress dès le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte : « La mauvaise adaptation au stress entraîne des complications physiques et psychologiques qui peuvent être graves sur le plus long terme, c'est-à-dire à l'âge adulte » (George, 2002, p.179). Le milieu scolaire fait ainsi partie des facteurs de stress de l'enfant qui passe la majeure partie de son temps à l'école. Avoir un regard sur le stress des élèves nous semble primordial. En effet, celui-ci peut, à la longue, être un frein à l'apprentissage.

Au sein même de l'école, de nombreuses situations peuvent se révéler être des facteurs de stress. L'évaluation sommative (pouvant également avoir des impacts sur les recommandations pronostiques) en est une non négligeable. Le lien entre le stress des élèves et l'évaluation sommative ressort davantage dans notre recueil de données que dans notre revue de littérature, peu alimentée sur le sujet.

Une réaction de stress est une interaction du sujet avec le contexte qui l'entoure. Dans le contexte de la situation d'évaluation sommative, les facteurs peuvent être les suivants : l'enseignant (manière d'annoncer et de présenter l'évaluation), la discipline scolaire, le type d'évaluation (récitation, activité bilan, exposé oral, etc.), la note, les commentaires, les conditions de passation, le moment de l'évaluation, le degré scolaire, le temps imparti, la lecture et la clarté des consignes, la surprise de la nouveauté. D'autres facteurs externes à la classe se trouvent entrer également en ligne de compte lorsque nous évoquons le stress des

élèves à l'école primaire : la pression et les attentes des parents, la comparaison sociale (camarades, frères et sœurs), le contexte dans lequel évolue l'élève. Nous mettons de même en évidence que la personnalité et les caractéristiques d'un enfant peuvent aussi avoir une influence sur le stress qu'il éprouve.

Tous ces facteurs entourant, de près ou de loin, la situation d'évaluation peuvent avoir une influence plus ou moins importante sur le stress d'un élève. Ces dimensions ont une influence variable selon les enfants, leurs personnalités et leurs vécus. Les hypothèses que nous avons émises quant aux facteurs potentiels de stress d'un élève se trouvent être confirmées. Toutefois, nous avons pu les compléter, les affiner et les organiser différemment de manière à les structurer : facteurs personnels, environnementaux, sociétaux. Ces différents affinements nous ont notamment donné la possibilité d'organiser les divers facteurs de stress dans un tableau récapitulatif lors des analyses de données (cf. Analyse thématique des entretiens avec les spécialistes + Analyse thématique des entretiens avec les enseignants).

Plus spécifiquement, les enseignants et les spécialistes perçoivent que les évaluations sommatives créent davantage de stress que d'autres situations d'évaluations ou même scolaires. Ces personnes interrogées estiment qu'une évaluation sommative comporte des enjeux particuliers : un caractère permanent de la note et le retour de l'évaluation sommative à la maison (regard des parents). Il nous semble, suite aux stages que nous avons effectués à l'école primaire genevoise, que les enfants accordent beaucoup d'importance à la note qu'ils obtiennent, plus qu'ils n'en portent à la progression de leurs apprentissages. En effet, il nous semble important de mettre en évidence le côté progressif d'une évaluation sommative, il est possible de réguler après l'évaluation.

Comme nous l'avons mis en évidence dans nos hypothèses, le stress peut à la fois être bon et/ou mauvais. Un peu de stress peut être bénéfique. Ceci, en fonction des habitudes et méthodes de travail de chacun. La performance des élèves est variable en fonction de leur manière de vivre et gérer leur propre stress. Il est possible d'être performant, de réussir tout en éprouvant du stress. De plus, un stress ponctuel est préférable à un stress continu et régulier.

L'hypothèse selon laquelle les enseignants perçoivent du stress chez leurs élèves ne se trouve pas être confirmée par nos résultats. Nous considérons que tous pouvaient observer et percevoir du stress chez leurs élèves. Ceci ne semble pas être une évidence et s'avère parfois être difficile. Certains enseignants ont de la peine à définir ce que représente le stress et quels en sont les signes qui l'accompagnent. Néanmoins, au fil du travail, nous avons affiné cette hypothèse. Celle-ci a évolué pour devenir la suivante : *Pour les enseignants, percevoir le stress n'est pas chose aisée selon la personnalité des élèves ainsi que leurs propres*

personnalités (sensibilités individuelles variables). Comme mentionné dans la revue de littérature ainsi que selon les dires des spécialistes, « Etre attentif à ce que les élèves font, c'est quelque chose que l'on construit avec eux et qui demanderait par exemple des moments où les élèves peuvent parler de leurs tensions, de ce qu'ils vivent » (Expert 2, p.179-181). De manière à mieux comprendre ce que l'enfant ressent, il est nécessaire de communiquer avec lui à ce sujet. Selon Servant (2003), il n'est pas toujours évident de repérer le stress d'un enfant, car il ne sait pas forcément mettre des mots sur ses ressentis, sur ses émotions.

Comme nous l'imaginions au début de notre recherche, il existe différents types de signes plus ou moins visibles pouvant être observés. Suite à la recherche que nous venons d'effectuer, nous pouvons désormais ajouter que ces signes peuvent être d'ordre physiologique (interne ou externe) et/ou psychologique. Le stress en lien avec l'évaluation peut avoir des répercussions sur l'estime de soi des élèves.

En ce qui concerne les techniques et méthodes applicables en classe, nous constatons qu'elles ne sont pas fréquemment utilisées. Ceci par manque de connaissances, de formations et de nécessité. Certains peuvent également ne pas se sentir en mesure d'appliquer des techniques de relaxation en classe. Les enseignants n'utilisent pas de méthodes concrètes, mais influent sur le contexte en adaptant les situations pouvant générer du stress (par exemple l'évaluation).

Pour terminer, nous avons émis l'hypothèse que les exigences de l'institution (deux activités bilans par discipline) laissent peu de marge de manœuvre aux enseignants dans la manière d'agencer les évaluations. Cependant, nous n'avons récolté aucune information sur ce sujet. Les personnes interrogées n'ont pas évoqué cet aspect. Par ailleurs, nous n'avons pas insisté là-dessus dans le but de ne pas influencer leurs réponses. Cette hypothèse a progressivement "disparu" de la recherche sans que nous nous en rendions compte.

En plus des résultats obtenus suite à notre recherche, nous constatons que nous avons amené les enseignants à adopter un regard métacognitif sur leur propre pratique lors des entretiens. En effet, certains nous ont avoué qu'ils ne réfléchissaient pas attentivement à cette thématique. Suite à leurs réflexions (lors des entretiens), il nous semble que certains enseignants découvraient que plusieurs comportements de leurs élèves pouvaient être liés au stress. De plus, l'un des enseignants a expressément demandé à ses élèves s'ils ressentaient eux-mêmes du stress lors des évaluations sommatives.

Nous notons également que quelques enseignants ont une perception ambiguë concernant le stress de leurs élèves. En effet, en premier lieu, ils considèrent que leur classe est constituée de peu d'enfants souffrant de stress en situation d'évaluation. Toutefois, au fil des entretiens, nous remarquons que le nombre d'enfants qu'ils considèrent comme stressés est en augmentation et cela n'est pas négligeable.

Les offres de formation continue sur la thématique étant inexistantes, nous émettons dès lors l'hypothèse que s'il y avait plus d'informations, de formations et de connaissances sur le sujet, les enseignants seraient plus à même de pouvoir percevoir et gérer le stress de leurs élèves.



9. Références bibliographiques

- Allal, L. & Wegmüller E. (1997). « LEX-EVAL » Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances, Numéro spécial*, 14-15.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Baillargeon, S., Lacasse, C. & Racine, S. *Détente activités*. Document non publié.
- Blanc, B. (1996). *Former avec la sophrologie. Une nouvelle voie pour apprendre*. Lyon : Chronique Sociale.
- Calecki, M. & Thevenet, M. (1989). *Do-in et massage pour enfants. Je donne – je reçois*. Paris : Editions CHIRON.
- Cancelliere, V. M. & de Riba, F. (2003). *La réponse apaisante au stress*. Editions Jouvence.
- Carton-Caron, A. (2004), *Stratégie de coping chez les sportifs*. Université Charles de Gaulle-Lille 3, UFR de Psychologie UPRES-TEC (EA 2453).
- Chapelle, F. & Monié, B. (2007). *Bon stress, mauvais stress : mode d'emploi*. Paris : Odile Jacob.
- Choque, J. & Gaudin, L. (2010). *Bien respirer*. Paris : Amphora.
- Cungi, C. & Limousin, S. (2003). *Savoir se relaxer*. Paris : Retz.
- Figari, G. & Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Fleiszman, N. & Marcy, M. (2004). *No stress. Respirez, vous n'êtes plus stressé !* Paris : Dunod.
- Geisselhart, R & Hofmann, C. (2009). *En finir avec le stress. Les meilleures stratégies à votre portée !* Bruxelles : Ixelles éditions.
- George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Paris : Anne Carrière.
- Giordan, A. & Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Paris : Librio.
- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*. Nancy-Metz : C.I.F.I.S.E.M.

- Isimat-Mirin, M. (2007). *Se détendre pour mieux apprendre. Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Lyon : Chronique sociale.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lazarus, R.S. (1984). *Coping and adaptation*. In W.D.Gentry (Ed). *The handbook of behavioural medicine*. New York: Guilford.
- *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. (2000). Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.
- Looker, T. & Gregson, O. (2009). *Gérer son stress. Apprendre à gérer son stress dans un contexte PROFESSIONNEL ou PRIVÉ !* Paris : Larousse.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Québec : Etude vivantes.
- Maccario, B. (1988). *Ce que valent nos enfants... L'école à l'heure de l'évaluation*. Ed : Milan.
- Meyer, G. (2007). *Evaluaer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (Ed.) (2009). *Evaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- *Plan d'Etude Romand*. (2008). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin.
- Poletti, R. & Dobbs, B. (1998). *L'estime de soi*. Genève : Jouvence.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban*. France : Gallimard Jeunesse.
- Salomon, M. (2006). *Vivre avec son stress*. Paris : Pasteur.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Servant, D. (2003). *Soigner le stress et l'anxiété par soi-même*. Paris : Odile Jacob.

- Servant, D. (2005). *L'enfant et l'adolescent anxieux. Les aider à s'épanouir*. Paris : Odile Jacob.
- Selye, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris: Gallimard.
- Siaud-Facchin, J. (2006). *Aider l'enfant en difficultés scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Illustration de titre :

- De Saint Mars, D. & Bloch, S. (2000). *Lili a peur des contrôles*. France : Calligram.

Webographie

- Figure 3 : Cerveau humain

http://www.drogues-dependance.fr/s_informer-cerveau_humain.html

- Pages introductives du livret scolaire (Département de l'enseignement primaire, Direction générale du Service de la scolarité) :

<http://petit-bazar.unige.ch/web/0dep/evaluation/intro-livret-07-francais.pdf>

Cours universitaires

- Giordan, A. (2009). *Biologie et éducation*. Université de Genève.
- Wegmüller, E. (2008). *UF-LME Régulation des processus d'apprentissage et évaluation*. Université de Genève.

Figures

Figure 1 : Modèle multidimensionnel et interactionnel du stress et de l'anxiété d'Endler, 1997 (cité par Carton-Caron, 2004, p.28).

Figure 2 : Les trois stades du syndrome général d'adaptation de Selye, 1956. (cité par Carton-Caron, 2004, p.15).

Figure 3 :

Cerveau humain (http://www.drogues-dependance.fr/s_informer-cerveau_humain.html).

Figure 4 : Les fonctions de l'évaluation.

Figure 5 : Evaluation des apprentissages (Mottier Lopez, in Mottier Lopez & Crahay, 2009, p.14).

Figure 6 : L'apprentissage (selon Giordan & Saltet, 2007, p.19).

Figure 7 : Courbe de la performance (Chapelle & Monié, 2007, p.33).

Figure 8 : Réactions au stress (selon Giordan, Cours 3.03.09).

Tableaux

Tableau 1 : Les attributions causales de Viau, 1997 (cité par Vianin, 2007, p.38).

Tableau 2 : Les facteurs de stress (selon Elkind, cité par George, 2002, p.74-77).

Tableau 3 : Réactions physiologiques et effets produits par le stress (selon Giordan, Cours 3.03.09).

Tableau 4 : Tableau des correspondances entre méthodes de relaxation et objectifs pédagogiques (selon Isimat-Mirin, 2007, p.35-36).

Tableau 5 : Exemples de techniques respiratoires (selon Blanc, 1996, p.108-109).

Tableau 6 : Imagerie mentale (selon Baillargeon, Lacasse & Racine, p.5-6).

Tableau 7 : Tableau récapitulatifs des apports des massages et auto-massages (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.37).

Tableau 8 : L'auto-massage des sourcils (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.48-49).

Tableau 9 : L'auto-massage des mains (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.72-77).

Tableau 10 : Massages en duo "Pieds à pieds" (selon Calecki & Thevenet, 1989, p.114-115).

Tableau 11 : Les facteurs de stress énumérés par les spécialistes.

Tableau 12 : Les signes de stress perçus par les spécialistes.

Tableau 13 : Tableau du scénario 1.

Tableau 14 : Tableau du scénario 2.

Tableau 15 : Les facteurs de stress énumérés par les enseignants.

Tableau 16 : Les signes visibles de stress perçus par les enseignants.

10. Annexes

10. 1. Liste des symptômes du stress (Cancelliere & de Riba 2003)

| Symptômes physiques |
|--|
| Front crispé |
| Mâchoires serrées |
| Gorge serrée |
| Tensions dans la nuque |
| Maux de tête |
| Tensions dans les épaules |
| Tendance à hausser les épaules |
| Poings serrés |
| Tremblements des mains |
| Maux de dos |
| Tendance à sursauter |
| Fatigue (manque d'énergie) |
| Froid aux mains ou aux pieds |
| Transpiration excessives, mains moites (sans effort physique) |
| Bouffées de chaleur ou frissons |
| Palpitations cardiaques ou tachycardie |
| Pression sanguine élevée |
| Digestion difficile (troubles digestifs) |
| Brûlures d'estomac |
| Estomac noué |
| Constipation ou diarrhée |
| Nausées |
| Perte d'appétit |
| Problèmes de peau |
| Souffle court, difficulté à respirer profondément |
| Etourdissement, vertiges |
| Insomnies, sommeil difficile |
| Autres symptômes du stress |
| Nervosité |
| Irritabilité |
| Réactions intempestives |
| Hypersensibilité émotionnelle (accès de colère, manque de contrôle de soi) |
| Difficulté à s'exprimer |
| Parler trop vite ou trop fort |
| Pertes de mémoire |
| Difficulté à prendre des décisions |
| Nombre croissant d'erreurs et de petits accidents |
| Consommation accrue de stimulants (sucre, alcool, tabac, café) |

10. 2. Lettre aux directeurs d'établissement



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PERRIER Jessica (079/399 89 14) & ZUCCONE Diane (078/629 60 58)
Étudiantes à l'Université de Genève
Faculté des Sciences de l'Éducation
Licence Mention Enseignement
Mail : perrier6@etu.unige.ch & zuccone0@etu.unige.ch

Genève, le 1^{er} juin 2009

Madame, Monsieur,

Nous sommes étudiantes en Licence Mention Enseignement à l'Université de Genève et entamons cette année notre mémoire de licence sous la direction de Mme Lucie Mottier Lopez (Professeur à l'Université de Genève). Dans le cadre de notre projet, nous nous intéressons à la perception des enseignants face au stress de leurs élèves en situation d'évaluation sommative. Pour notre recherche, nous souhaiterions effectuer des entretiens avec certains enseignants des degrés 2P, 4P et 6P.

C'est pour cette raison que nous nous permettons de vous contacter afin de savoir si vous approuvez cette démarche et s'il serait possible que vous nous transmettiez les noms des enseignants de l'établissement dont vous êtes responsable qui auront, au cours de l'année scolaire 2009-2010, des degrés 2P, 4P et 6P.

Ces informations sont précieuses pour notre travail de recherche et nous permettraient d'entrer en contact avec ces enseignants afin de savoir s'ils seraient intéressés de participer ou non à un entretien sur le sujet en début d'année scolaire 2009.

Nous vous remettons ci-joint un tableau préétabli vous permettant d'ajouter les noms des enseignants qui auront les degrés mentionnés ci-dessus au cours de l'année scolaire 2009-2010 ainsi qu'une enveloppe affranchie à notre nom afin de faciliter votre réponse. Il est également possible que nous nous déplaçons afin d'établir la liste ensemble si vous le préférez. Dans ce cas, veuillez nous contacter par téléphone ou par mail.

En vous remerciant par avance de votre aide très précieuse, nous vous transmettons, Madame, Monsieur, nos cordiales salutations.

PERRIER Jessica & ZUCCONE Diane

Annexe : tableau et enveloppe affranchie
Copie : Mme L. Mottier Lopez

10. 3. Canevas d'entretiens des spécialistes

| | Questions de recherche | Questions d'entretien |
|---|---|--|
| A | | <p>Renseignement généraux :</p> <ul style="list-style-type: none">• Nous vous considérons comme spécialiste, est-ce que l'on se trompe ? <p>- formations suivies - activités actuelles</p> |
| B | Liens entre évaluation sommative et stress des élèves | <p>Question ouvertes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Quel est votre point de vue sur le stress de l'élève et l'évaluation à l'école ? Comment comprenez-vous le lien entre le stress des élèves et l'évaluation ? <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans la littérature, nous n'avons pas trouvé de lien entre le stress des élèves et l'évaluation (soit que stress élève, soit qu'évaluation) ? Beaucoup sur le stress des adultes, est-ce applicable pour les enfants également ?• Considérez-vous qu'un enfant à l'école primaire puisse être stressé ? si oui, pourquoi ?• Pensez-vous qu'en situation d'évaluation sommative le stress puisse être davantage présent ? Pourquoi ?• Le moment de l'année ou de la journée a-t-il un impact particulier sur |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>le stress éprouvé par l'élève ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensez-vous que le degré dans lequel se situe l'élève a un impact particulier sur le stress éprouvé par celui-ci ? (épreuves cantonales + pronostique en 6P pour orientation au C.O.) <p>Question ouverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et les pratiques évaluatives ont-ils une influence sur le stress éprouvé par l'élève ? Quelle est cette influence ? <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Performance • Engagement • Motivation • Dans la continuité d'une séquence ou complètement décousu • Présentation de la tâche |
| C | Facteurs inventoriés et connus + observables (signes visibles) | <p>Question ouverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après vos connaissances, quels sont les principaux facteurs pouvant créer un stress ? D'où provient ce stress ? <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu scolaire : évaluation (sommativ, formative, pronostique), autres que l'évaluation en milieu scolaire. • Milieu familial : pression sociale, pression des parents <p>Question ouverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les signes visibles qui vous paraissent importants à considérer ? <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agitation |

| | | |
|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Apparence de passivité |
| D | Techniques et pratiques à privilégier en classe | <p>Question ouverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • A travers votre activité professionnelle et votre expérience, que feriez-vous pour aider un enfant que vous considérer comme « stressé » en situation d'évaluation sommative ? • Qu'est ce que vous proposeriez à un enseignant qui vous demande des conseils pour gérer l'état de stress de l'un de ses élèves ? |
| E | Références théoriques | <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les livres/ouvrages que vous pourriez nous proposer ? |

10. 4. Canevas d'entretiens des enseignants

| | Questions de recherche | Questions d'entretien |
|-----------|--|---|
| A | | <p>Renseignement généraux :</p> <p>A. 1 Depuis combien de temps enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - formations suivies initiales (formation continue stress) - degrés enseignés |
| B | Liens entre évaluation sommative et stress des élèves (de manière générale, indépendamment de la classe) | <p>Question ouvertes :</p> <p>B. 1 Considérez-vous qu'un enfant à l'école primaire à Genève puisse être stressé ? si oui, pourquoi ? (général)</p> <p>B. 2 Quel est votre point de vue sur le stress de l'élève et l'évaluation à l'école ?</p> <p>B. 3 Comment comprenez-vous le lien entre le stress des élèves et l'évaluation ?</p> <p>B. 4 Pensez-vous qu'en situation d'évaluation sommative le stress puisse être davantage présent ? Pourquoi ?</p> <p>Pensez-vous que certaines évaluations sont plus propices au stress ? Lesquelles et pourquoi ?</p> <p>B. 5 Pensez-vous que le moment de l'année ou de la journée a un impact particulier sur le stress éprouvé par l'élève ? Pourquoi ?</p> <p>B. 6 Pensez-vous que le degré dans lequel se situe l'élève a un impact particulier sur le stress éprouvé par celui-ci ? (épreuves cantonales + pronostique en 6P pour orientation au C.O.)</p> |
| B' | Liens entre évaluation sommative et | Le contexte |

| | | |
|-----------------|--|---|
| | <p>stress des élèves (la pratique même de l'enseignant)</p> | <p>B'. 1 Dans votre classe actuelle, est-ce que vous pensez que vos élèves sont stressés ?</p> <p>B'. 2 Globalement, qu'est-ce que vous faites ?</p> <p>B'. 3 Mettez-vous en place des techniques pouvant apaiser le stress des élèves en classe ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • On se demandait : comment est-ce que vous informez vos élèves ? • Quand informez-vous vos élèves des évaluations à venir ? • Proposez-vous des exercices de révision en lien avec l'évaluation à venir ? • Quelles conditions de travail mettez-vous en place juste avant l'évaluation ? <p>Pensez-vous que la discipline scolaire dans laquelle s'inscrit l'évaluation ait de l'importance ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, à travers une formation par exemple, vous aviez les moyens et la possibilité de mettre en place des techniques en classe, les utiliseriez-vous ? (envie/temps) |
| <p>C</p> | <p>Le point de vue du professionnel : facteurs inventoriés et connus + observables (signes visibles)</p> | <p>Question ouverte :</p> <p>C. 1 D'après votre expérience, quels sont les principaux facteurs pouvant créer un stress ? D'où provient ce stress ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu scolaire : évaluation (sommativ, formative, pronostique), |

| | | |
|----------|-----------------|--|
| | | <p>autres que l'évaluation en milieu scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milieu familial : pression sociale, pression des parents <p>Question ouverte :</p> <p>C. 2 Quels sont les signes visibles qui vous paraissent importants à considérer ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agitation • Apparence de passivité <p>Récapitulatif :</p> <p>C. 3 De façon générale, vous comprenez comment le stress de l'élève ?</p> |
| D | Exemplification | <p>D. 1 Si vous deviez faire le portrait d'un enfant stressé que vous avez eu dans votre classe, comment le feriez-vous ?</p> <p>D. 2 Auriez-vous un ou deux exemples d'élèves de votre classe qui, selon vous, sont stressés (OU éventuellement des années précédentes) ?</p> <p>D. 3 Pourquoi considérez-vous ces élèves comme stressés ? Quels types de comportement observez-vous ?</p> <p>D. 4 Avez-vous à disposition une ou deux évaluations de ces élèves ?</p> <p>Relances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - performances - motivation - engagement |

10. 5. Retranscription de l'entretien de l'expert 1

Le 11 juin 2009

5 Etudiantes : **Comme nous vous l'avons déjà dit, nous souhaitons traiter la perception des enseignants par rapport au stress de leurs élèves. On vous a considéré comme spécialiste dans le domaine, est-ce que l'on a raison de vous considérer comme spécialiste ?**

10 Expert 1 : J'ai une double spécialité. D'une part, je suis physiologiste donc je travaille pas mal sur le corps et puis par ailleurs, je fais de l'éducation thérapeutique avec l'hôpital. On travaille sur le stress, mais plutôt pour les patients. En fin de compte, le stress je connais assez bien.

E : Quel est votre point de vue sur le stress de l'élève et l'évaluation à l'école ? Quel est le lien avec le stress, selon vous ?

15 Exp 1 : Déjà l'école et ensuite, il y a le prof, puis il y a les évaluations. Tout ça, c'est source de stress. En plus de cela, le stress est renforcé par les gens qui aident, les parents, le milieu ambiant. Le contexte a une importance sur le stress.

E : On a lu déjà plusieurs ouvrages, mais dans les livres lus, on n'a pas trouvé de lien entre le stress des élèves et l'évaluation. On a eu beaucoup soit sur l'évaluation, soit sur le stress, mais généralement plutôt pour les adultes.

Exp 1 : C'est ça qui est intéressant autrement ça ne sert à rien de faire un mémoire (rires).

20 **E : Oui exactement !**

Exp 1 : Donc c'est important que vous fassiez ce mémoire. Ce que je pense, c'est que l'évaluation... vous la voulez uniquement sur Genève ou en général ? Parce qu'il y a des endroits où elle est pire qu'à Genève.

E : Plutôt Genève tout d'abord.

25 Exp 1 : A Genève, bon il y a quand même un climat social de pression sociale par rapport au stress, mais ce n'est pas le même stress que l'on peut trouver en France par exemple. Par rapport au baccalauréat notamment, le stress est moindre dans la mesure où l'épreuve se situe uniquement en fin d'année. Ou alors, l'on peut dire qu'il est sur la durée à Genève. Il n'y a pas une grosse tension à une époque particulière de l'année pour la maturité. Mais le stress, on
30 en trouve déjà à l'école primaire. Il y a des enfants qui sont stressés à l'école primaire parce qu'on leur dit : « il faut que tu aies une bonne note, si tu n'as pas une bonne note tu vas redoubler, etc. ».

E : Et puis, est-ce que vous pensez que quand on lit des choses en rapport avec le stress des adultes, est-ce qu'on peut les appliquer ou pas au stress des enfants ?

35 Exp 1 : Il y a des choses qui sont semblables. Un enfant par exemple, mais c'est aussi vrai pour l'adulte, peut stresser... vous voulez limiter à l'évaluation ou en général ?

E : **L'évaluation oui, plus particulièrement.**

Exp 1 : Alors aux adultes on ne peut pas dire qu'il y a forcément des évaluations, mais il y a les examens. Les phénomènes sont tout de même identiques, ce sont les déclencheurs qui ne
40 sont pas les mêmes.

E. **Et les manifestations au niveau des signes par exemple ?**

Exp 1 : Les manifestations aussi. Il existe une liste des signes de stress, je peux vous les donner si vous voulez.

E : **Oui, alors on les a eus sur votre Power Point, merci. Considérez-vous qu'un enfant
45 puisse être stressé ? Donc oui d'après ce que vous venez de dire ?**

Exp 1 : Oui, oui clairement et de plus en plus parce qu'il y a une attente sociale de plus en plus grande.

E : **Vous faites vraiment un lien avec l'attente sociale de l'examen ?**

Exp 1 : Non pas forcément de la note. Mais pour l'attente, vous avez des parents dès l'école
50 primaire qui sont déjà stressés pour savoir ce que l'enfant va devenir. Et encore, vous n'avez pas de problème comme en France où c'est pire parce que vous avez déjà des parents à l'école maternelle qui veulent que leur enfant réussisse l'école polytechnique.

E : **Et l'enseignant aurait une influence ?**

Exp 1 : L'enseignant intervient directement par sa directive, par les notes, ou, si l'on prend
55 l'école primaire, simplement la façon de rendre une copie peut créer un stress. Ce n'est pas forcément les mots, ça peut être le geste.

E : **Est-ce qu'en situation d'évaluation sommative le stress est davantage présent ?**

Exp 1 : Bien sûr parce que c'est tout ou rien. Tandis que quand c'est sur la durée, l'on sait que
60 l'on peut toujours se rattraper. Mais, malgré tout, à l'école primaire, il y a des parents qui veulent à tout prix que leur enfant ait que des bonnes notes, que toutes les notes soient bonnes. Dans ce cas-là, il se crée un stress sur la durée qui est parfois encore plus pernicieux que le stress sur l'épreuve même.

E : **Plus qu'en évaluation formative alors ?**

Exp 1 : Pour l'évaluation formative, le stress est moins grand. Mais, comme c'est sur la durée,
65 l'élève peut être parfois toujours en situation de stress et c'est beaucoup plus ennuyeux. Regardez vous qui devez rendre des travaux tout le temps, vous êtes toujours en situation de stress. Tandis que si vous prenez le cas de la France ou de l'Allemagne, vous n'êtes stressés qu'une fois à la fin de l'année.

E : Donc finalement les épreuves cantonales ce n'est pas une si mauvaise chose en ce qui
70 **concerne le stress des élèves parce que c'est uniquement en fin d'année ?**

Exp 1 : Oui, mais s'il y avait que ça ! Mais il y a les autres évaluations durant l'année. Le gros problème du stress, ce n'est pas un peu de stress. Un peu de stress est libérateur, ça vous oblige à vous dépasser. Le problème c'est la chronicité du stress qui fait qu'après il se crée des maladies. Par exemple, vous avez une épreuve à passer, vous jouez une pièce de théâtre.
75 Si vous avez un peu de stress avant, ça va augmenter vos capacités et ça ne posera pas de problème, il suffit de pouvoir récupérer. Mais le problème se pose pour les gens qui sont stressés tout le temps, qui tous les matins partent au travail - pour les adultes et les enfants c'est pareil - avec l'idée qu'il va se passer quelque chose de grave.

E : Il pourrait y avoir déjà des maladies dues au stress chez les enfants ?
80 Exp 1 : Oui, notamment chez les enfants précoces. Les enfants précoces qui veulent à tout prix faire bien les choses arrivent à l'école avec une boule au ventre. Souvent, par la suite, ils se créent une chronicité de mal de ventre.

E : On se posait aussi la question de savoir si le moment de l'année ou même de la
journée a un impact particulier sur le stress éprouvé par l'élève ?
85 Exp 1 : Ce n'est pas le moment, c'est la quantité, la durée qui est importante. La quantité de stress et sa périodicité, plus que le moment de la journée.

E : Par exemple en fin de journée lorsque l'on est plus fatigué de manière générale, est-ce que le stress pourrait potentiellement être plus fort, plus présent ?
Exp 1 : Pas au niveau du problème. Par contre ça peut énerver davantage. Mais s'énerver est
90 aussi un moyen d'évacuer le stress. Quand vous engueulez votre copain, c'est un moyen d'évacuer le stress. Le gros problème c'est le stress que vous gardez pour vous. C'est celui-là qui crée des pathologies.

E : Si l'enseignant proposait une évaluation sommative à un certain moment de la
journée, ça n'aiderait pas en tous cas certains élèves à être plus ou moins stressés ?
95 Exp 1 : Le seul problème qui peut se passer est que si vraiment l'évaluation est importante, l'élève peut être stressé depuis le matin jusqu'au moment de l'évaluation. A ce moment-là, il vaut mieux faire passer l'épreuve le matin, comme ça après les élèves sont libérés pour la journée. Si l'épreuve a lieu en fin de journée, ils auront été stressés tout le long.

E : A l'école primaire, les élèves ne sont pas toujours avertis à l'avance des évaluations
100 **prévues ?**

Exp 1 : Non, c'est vrai, parfois cela dépend des enseignants.

E : Ce qui enlève une partie de stress mine de rien ?

Exp 1 : Chez certains seulement. D'autres gardent à l'esprit la possibilité d'avoir une évaluation dans la journée, ce qui crée un stress. Cela dépend vraiment des personnes, vous ne pouvez pas généraliser. Chacun est unique, on ne stresse pas pour les mêmes choses.

E : Donc, est-ce que vous pensez que le fait d'annoncer une épreuve est une bonne chose ou... ?

Exp 1 : Ça dépend comment vous l'annoncez. Ce n'est pas l'épreuve en tant que telle, c'est la façon dont l'enseignant l'annonce, le poids que l'enseignant met sur l'épreuve, le suivi dans le programme ou pas. C'est pour cela que je ne veux pas généraliser, ça dépend du contexte essentiellement.

E : Pensez-vous que les degrés aient une importance ? Notamment le fait qu'en 2P, 4P, 6P, il y ait des épreuves cantonales et le passage au cycle en fin de 6^{ème} primaire ?

Exp 1 : C'est-à-dire que les enfants sont conditionnés proportionnellement et avec deux tendances. Il y a ceux qui lâchent et qui disent « c'est foutu, je m'en fiche, je ne serai pas bon », ils s'en font une raison et baissent du coup leur stress. Et puis de l'autre côté, il y a ceux qui se disent que ça devient de plus en plus difficile, alors ils doivent être davantage meilleurs, davantage performants.

E : Le contexte et les pratiques évaluatives ont-ils une influence sur le stress éprouvé par l'élève ? On en a déjà parlé lorsque vous avez dit que le contexte était très important, mais...

Exp 1 : Une dictée crée plus de stress par exemple qu'une épreuve de géographie ou une épreuve de sciences. Le type d'épreuve joue un rôle. Une dictée est souvent considérée comme quelque chose de sérieux, d'objectif. Tant de fautes enlèvent tant de points etc. Tandis que l'épreuve d'histoire, l'épreuve scientifique peuvent être plus larges. Parfois, les élèves ont le droit aux bouquins. Ça dépend donc du type d'épreuve.

E : Qu'est-ce que le stress influence en soi chez l'élève en terme de performance ?

Exp 1 : Ça dépend de l'enfant là aussi. Certains enfants ont besoin de ce stress pour se surpasser et d'autres ont tellement la trouille qu'ils ne savent plus répondre. Pour les récitations orales par exemple, beaucoup d'enfants sont capables de réciter leur texte la veille, mais devant le prof, ils bloquent.

E : En ce qui concerne la motivation, vous pensez qu'il y a aussi un lien ?

Exp 1 : Un peu de stress aide à la motivation, alors que beaucoup de stress empêche la motivation. Ce n'est pas tout ou rien. Je suis sûr que pour vous un peu de stress ça vous aide ?

E : Oui, en effet !

Exp 1 : Vous aimez le défi, s'il n'y a pas de stress ça ne vous intéresse pas (rires). Il y a d'autres personnes qui face au stress bloquent totalement. C'est ça que ne comprennent pas forcément les enseignants, surtout quand ils aiment les défis, qu'ils ont toujours bien réussi. Ils ne comprennent pas que des enfants bloquent dès qu'il y a la moindre crainte.

140 E : **Sur une classe entre 20-24 élèves, comment faire ?**

Exp 1 : C'est ça qui ne marche pas, parce que chacun est différent. Il y a des gens qu'il faut pousser, qu'il faut stresser et d'autres pour qui il faudrait diminuer leur stress. Ça serait intéressant et c'est ce que l'on appelle de l'éducation individualisée, mais ce n'est pas possible. Il faut qu'on attende cinquante ans pour que ça passe. Ou alors, il faudrait envisager déjà des moments où il n'y a pas 25 élèves en classe... Mais pensez que d'ici la fin de votre carrière, la classe disparaîtra peut-être, si l'école ne disparaît pas ! Vous n'y croyez pas, mais il y a un million de familles aux Etats-Unis qui ne mettent plus leurs enfants à l'école, ils font du homeschooling (rires).

E : **Quels sont d'après vous, les principaux facteurs de stress ? Pour l'élève bien entendu.**

150 Exp 1 : Ça dépend aussi des élèves. Le plus important, c'est la note. Il existe aussi un stress lors de la remise de note, lorsque l'enseignant remet les copies. Le fait qu'il n'y ait plus eu de notes dans certaines écoles pendant un moment ne change rien. Le commentaire fait le même effet. L'élève était capable de transférer le commentaire en note.

La situation dans laquelle est placée l'épreuve a une influence sur le stress. Faire monter quelqu'un au tableau par exemple, crée un stress. Faire faire une récitation est un stress. Faire chanter quelqu'un tout seul peut être un stress. Faire faire une épreuve sportive peut être un stress. Tout est situation de stress possible selon la personne. Le directeur qui rentre dans la classe peut être un stress. Maintenant, le nouveau stress est aussi les copains. Dans les milieux favorables c'est la comparaison sociale, dans les milieux défavorables parfois c'est la crainte de l'autre. On commence à avoir des phénomènes de « si tu ne me passes pas tel truc, je te casse la figure, etc. ». Cela dépend dans quelle école vous serez (rires). Par contre, c'est vrai que dans les milieux favorisés, si vous n'avez pas le dernier truc à la mode, c'est aussi source de stress. Les enfants peuvent stresser déjà lorsqu'on leur dit « tu as vu un peu ce que tu as mis, t'es plus à la mode toi ! ».

165 E : **Réellement on ne peut pas vraiment savoir, quant un élève - selon nous - est stressé face à une évaluation, si c'est l'évaluation qui le stresse ou si c'est tout le contexte autour qui aurait une importance.**

Exp 1 : Vous le saurez en l'interrogeant. Il faut voir si ce sont les parents qui l'ont conditionné, si c'est lui qui se conditionne tout seul, si c'est lui par rapport aux autres ou si c'est une autre situation qui affecte sa manière de travailler sur le moment.

E : Est-ce que sur le moment il y a des signes visibles de stress ?

Exp 1 : Oui, il y a la transpiration, les mains moites, les jambes qui flagellent, le cou qui s'étire.

E : Est-ce que l'agitation aussi ?

Exp 1 : Alors ça ce n'est pas un stress, c'est une conséquence. Vous avez deux sortes de conséquences. Ceux qui se mettent à rêver. Ils en ont ras-le-bol de rester là devant leur évaluation et de stresser alors ils se mettent à rêver. Et il y a ceux qui s'agitent et que l'on traite à la ritaline maintenant. Pour limiter le stress, on leur balance de la ritaline maintenant. Il y a des médecins qui traitent à la ritaline. Je ne sais pas à Genève, mais en France c'est 15%, au Canada c'est 50%.

E : A travers votre activité professionnelle, si vous aviez en face de vous un enfant que vous considérez comme stressé en situation d'évaluation sommative, qu'est-ce que vous feriez, qu'est-ce que vous lui proposeriez pour l'aider ?

Exp 1 : De la relaxation. Quand j'étais instit avant, je faisais des séances de relaxation avant les épreuves.

E : Quel genre de relaxation ?

Exp 1 : Déjà commencer en s'asseyant bien sur son siège, bien confortable. Puis fermer les yeux, respirer par le ventre, relâcher la mâchoire. Ensuite, sur une inspiration, vous fermez... comme on avait fait en cours. Tous ces petits exercices que je vous avais montrés en cours sont déjà des moyens pour commencer. Sinon, c'est le contraire, c'est-à-dire l'envoyer faire du sport. Comme ça il se défoule et se sent moins stressé. Une épreuve de maths après une leçon de sport est utile pour certains élèves par exemple. Après la récréation ce n'est pas la même chose, car il peut y avoir du stress aussi pendant les récréations. Il y du stress d'abord parce qu'il y a du bruit. Le bruit stress. Et il y a du stress car les élèves peuvent se battre, ils peuvent se dire des méchancetés.

Je faisais soit de la relaxation, soit un moment de silence aussi. En disant : « essayez de retrouver ce sur quoi l'épreuve va porter ». Tout est prétexte pour qu'ils se relâchent. Par ce moyen vous arrivez un peu à réduire le stress. Mais après, une autre chose est de discuter avec les élèves. Leur demander pourquoi ils sont stressés pour ceux qui le sont. Mais aussi à quoi ils savent qu'ils sont stressés, parce que certains ne le savent pas. L'un des gros problèmes du stress est que certaines personnes ne se rendent pas compte qu'elles sont stressées alors qu'à

un moment donné, leur corps le leur dit. A un moment donné, ces personnes auront mal au cou, mal au dos si elles ne travaillent pas sur leur propre stress. Il faut apprendre à repérer le stress. Ce que je faisais faire aussi aux enfants est essayer de sentir le niveau de tension. Il existe des échelles de tension comme j'en ai parlé lors du cours sur le stress, l'échelle de Bernard Avron. Si vous avez l'échelle, le niveau normal c'est 4. Si vous relâchez un petit peu, vous passez à 3, puis à 1 c'est complètement relâché, sans tension. Par contre, quand vous montez à 7, c'est extrêmement tendu. C'est un exercice que je faisais faire aux enfants dans la classe pour qu'ils repèrent leur niveau de tension avant et après l'évaluation. Il y a tout un travail de métacognition sur l'évaluation et sur leur propre stress.

E : Et de manière individuelle, peut-être en dehors des cours, sans l'enseignant ?

Exp 1 : Tout ce qui est au niveau du travail sur soi. Là, il y a un nouveau métier à inventer... ça serait déjà de l'affaire de ce que j'appelle moi « la santé ». La santé ce n'est pas uniquement la maladie et l'hygiène. C'est d'abord essayer de conserver sa propre santé si vous voulez.

E : Est-ce que vous pensez qu'une formation pour les enseignants pour aborder les problèmes du stress serait utile ?

Exp 1 : Oui, absolument. Indispensable même. Pour les enseignants par rapport aux élèves, par rapport à la hiérarchie et par rapport aux parents. Les enseignants stressent face aux parents parfois, il faut qu'ils apprennent à leur parler.

E : Si un enseignant venait vous voir pour vous demander des conseils pour savoir ce qu'il pourrait mettre en place en classe afin d'aider ses élèves, vous lui proposeriez le type de relaxation que vous nous avez décrit auparavant ? Ce que vous mettiez en place en classe avec vos élèves ?

Exp 1 : Oui oui, de la relaxation, des moments de silence, mais aussi de la métacognition : réfléchir pourquoi on est stressé, ce que signifie être stressé, comment on ressent le stress, quelles sont les conséquences du stress, qu'est-ce que l'on peut faire pour éviter le stress. Vous pouvez faire aussi du théâtre interactif. L'enseignant joue un rôle qui va provoquer une réaction de l'enfant, puis l'enfant va essayer de prendre votre place et exprimer à ce moment-là ce qu'il ressent. C'est une piste possible, mais c'est aussi une façon de faire exprimer ce que l'on ressent. Vous pouvez aussi passer par le dessin. Les enfants peuvent parfois exprimer leurs tensions par le dessin. Exprimer des émotions et savoir d'où elles viennent n'est pas forcément évident pour un enfant, mais il faut trouver des prétextes. Ça peut être la danse aussi ou un autre sport.

235 Ce qui manque dans le système éducatif c'est qu'il n'y a pas de moments de régulation. A
certains moments, il faut augmenter le stress pour pousser les élèves à travailler, mais à
d'autres moments, il faut baisser ce stress sinon les enfants tombent malades. Il y a des
enfants malades à cause du stress déjà en primaire. Vous ne pourrez pas trouver de cohérence
pour la classe, ce qui fonctionne pour certains ne fonctionne pas pour d'autres. Le stress est
240 souvent utilisé soit pour sélectionner soit parce que l'on pense que ça fait sérieux.

**E : Dernière petite question, est-ce que vous auriez des livres ou des ouvrages à nous
proposer grâce auxquels on pourrait s'orienter par rapport à notre thématique ?**

Exp 1 : Oui, alors je peux vous passer tout de suite des exercices que je fais faire aux patients
qui sont stressés si vous avez une clé USB.

245 **E : Nous vous remercions infiniment pour vos précieux renseignements. Si nous avons
encore d'autres questions pouvons-nous vous contacter par mail ?**

Exp 1 : Il n'y a pas de problème. Je vous souhaite tout de bon pour la suite de votre travail.

10. 6. Retranscription de l'entretien de l'expert 2

Le 18 juin 2009

Expert 2 : Vous faites un travail avec Lucie Mottier Lopez qui concerne l'évaluation ?

5 Etudiantes : **Pas exactement. Le sujet que l'on traite est la perception que les enseignants ont du stress de leurs élèves en situation d'évaluation. On distingue donc deux pôles : la perception des enseignants du stress de leurs élèves et le pôle de l'évaluation. Le stress peut être présent dans d'autres domaines et dans d'autres situations, mais l'on a choisi de cibler sur l'évaluation, plus précisément l'évaluation sommative.**

10 Exp 2 : La préoccupation était plutôt le stress au début ?

E : **Oui.**

Exp 2 : Pourquoi moi ?

E : **Justement, on vous a considéré comme spécialiste parce que l'on a suivi votre cours en éducation physique. Vous nous avez fait une séance entière de relaxation et vous nous**
15 **avez parlé de la sophrologie que vous effectuez en dehors de l'Université. On a ainsi supposé que c'était peut-être une porte ouverte pour trouver des pistes de travail avec les élèves. Pensez-vous que l'on a raison de vous considérer comme spécialiste ?**

Exp 2: Moi, j'ai une formation de sophrologue et de psychothérapeute. Je travaille depuis plus de 15 ans dans un cabinet privé où je reçois des adultes et des enfants. Au début, je travaillais
20 de manière axée plutôt sur les sports. Ça m'intéressait beaucoup et je travaillais avec les athlètes la préparation psychologique à des situations anxiogènes, difficiles et stressantes. Avec ma formation de psychothérapeute, j'élargis le travail plutôt avec des personnes qui rencontrent des difficultés à un moment donné de leur vie. Ces difficultés peuvent être d'ordre comportemental, c'est-à-dire des difficultés à passer un examen, des difficultés à prendre
25 l'avion ou encore se préparer pour l'accouchement. C'est quelque chose de très ponctuel car la personne souhaite se préparer parce qu'elle ressent très souvent que les ressources qui sont à sa disposition ne lui permettent pas de vivre la situation convenablement. J'ai aussi souvent des personnes qui viennent me voir après avoir échoué un examen de conduite. Le service des automobiles m'a informé qu'il voit des personnes qui ratent 3 ou 4 fois et elles sont ainsi
30 obligées de faire un suivi psychologique. Le travail que moi je fais peut aider ces personnes à réussir l'examen. Donc l'idée dans ces situations est de permettre à ces personnes de construire un certain nombre de repères leur permettant d'avoir un meilleur comportement. J'affirme cela parce qu'il s'agit d'un comportement. On essaie de le modifier, même parfois en se plaçant un petit peu par-dessus le comportement mal adapté ou inadéquat. Cela veut dire

35 que le problème n'est pas forcément traité, seul le comportement est en train d'être traité. Lorsqu'il y a quelqu'un qui veut prendre l'avion la semaine prochaine, on ne va pas travailler pourquoi cette personne a peur de prendre l'avion. Elle me dit : « Je voudrais juste prendre l'avion et j'ai peur ». A ce moment-là, on essaie de construire très rapidement un certain nombre de techniques qui puissent lui permettre de faire face au stress. Les gens paniquent déjà lorsqu'ils sont en train de parler et c'est la même chose en ce qui concerne les examens. Ensuite, il y a un certain nombre de personnes qui viennent plutôt pour des questions plus personnelles, de développement personnel. Des personnes qui sentent qu'elles n'ont pas une vie heureuse ou qui voudraient aller un peu plus loin. C'est un travail que l'on appelle plus de développement personnel ou un travail psychothérapeutique. Les deux pôles se rejoignent tout le temps même si l'entrée peut être l'une ou l'autre option. Lorsqu'une personne rencontre des difficultés pour faire face à une situation anxiogène, automatiquement elle touche à des choses très profondes. Avec des élèves, parfois cela peut être des choses très simples qui peuvent être résolues très rapidement avec des techniques. Ils se rendent compte qu'ils sont capables de les mettre en pratique et, hop, s'il y avait un problème lié avec l'estime de soi, la confiance ou autre, il s'évanouit, il disparaît par le seul fait de réussir.

50 La plupart du temps, cela n'est pas suffisant. C'est-à-dire, que la personne va réussir peut-être à passer l'examen, mais les problèmes plus profonds concernant ce qu'elle vit par rapport aux examens vont rester. A titre d'exemple, j'avais un étudiant en droit il y a 2 ans qui est venu pour que je l'accompagne pour les examens. Cette personne avançait assez bien, mais en avançant, quand on fait un travail de ce type, il y a une partie plus corporelle où l'on construit des techniques. On va pouvoir aborder pourquoi on passe par le corps et, en faisant cela, on rentre en contact avec soi. Un soi plus profond et on contacte un certain nombre de choses qui font partie de notre histoire. A ce moment-là, la personne a la possibilité de travailler dessus ou pas du tout. Alors cet étudiant, par exemple, s'est rendu compte en définitive, qu'il faisait du droit un peu poussé par les attentes de son père qui était également avocat. L'étudiant s'est donc trouvé devant une situation où il a dû se poser notamment une question : « Est-ce que je continue le travail de questionnement qui remettrait en cause mes choix et le lien aux parents ou non ? ». Cet étudiant s'est dit : « Maintenant j'ai suffisamment d'éléments pour passer bien les examens, je fais abstraction de cela et c'est tout ». C'était son choix, il aurait pu continuer pour trouver sa voie, ce qui lui conviendrait vraiment comme type d'études, mais il a préféré ne pas le faire, ce n'était pas le moment.

Juste pour que vous voyiez sur quels axes je travaille, je reçois aussi dans mon cabinet des enfants qui rencontrent souvent des problèmes de stress liés aux examens. Le départ en camp

peut également être une des raisons de stress. Des enfants qui pensent qu'ils vont partir
70 plusieurs jours, s'éloigner de la mère, du père, même à 10 ou 11 ans. Cette situation peut
susciter un certain nombre de sentiments, de comportements peu agréables et peut déstabiliser
l'enfant et l'amener peut-être à ne plus avoir envie de sortir ou avoir des problèmes assez
importants en terme de sommeil. La situation anxiogène va alors faire que la personne qui la
vit va s'adapter plus ou moins bien par rapport à la situation concrète. En même temps, la
75 situation crée un certain nombre de déséquilibres. Le déséquilibre le plus important est le
trouble du sommeil avec des difficultés d'endormissement ou des réveils nocturnes à 4 ou 5
heures du matin. Ce sont des choses qui arrivent souvent.

Je travaille également beaucoup avec les hôpitaux psychiatriques, dans la formation des
infirmières en psychiatrie en ce qui concerne les rapports au corps et la gestion du stress.
80 Donc je travaille avec eux à la fois ce qui est le rapport à soi et à son corps et les rapports aux
patients, mais également comment on gère le stress dans une profession qui pose énormément
de problèmes. Ce sont des personnes qui vivent assez difficilement la profession face à des
contraintes professionnelles assez importantes, et là aussi le sommeil est une des choses qui
apparaît comme déstabilisante.

85 En formation, on voit que, même si ce sont des personnes qui ont 20 ans d'expérience, donc
que ce sont déjà des professionnels, quand ils ont à passer des examens, ils vivent un peu des
situations comme ils les vivaient quand ils avaient 15 ans, à l'école.

Alors est-ce que l'on est dans la problématique ou pas ?

**E : Oui, tout à fait. Alors on va s'axer plus sur le stress éprouvé par les élèves en
90 situation d'évaluation. Donc, quel est votre point de vue sur le stress de l'élève et
l'évaluation à l'école ? Est-ce que vous comprenez le lien que l'on fait entre le stress et
l'évaluation ?**

Exp 2 : Oui, cela est très important. J'ai aussi 3 enfants, donc je vois ce que cela peut
représenter. L'évaluation est toujours un moment où l'élève doit montrer quelque chose soit
95 au maître, soit montrer aux collègues de classe et cela peut être vécu de façon très différente.
Ce qui me paraît important pour votre travail, c'est de bien définir ce qu'est le stress.
Certaines personnes parlent de bon ou de mauvais stress. A un moment donné, quand on
travaillait avec des sportifs d'élite, l'idée était d'enlever le stress de la personne. Par la suite,
on s'est rendu compte que si on allait trop loin, la personne était tellement calme en définitive
100 qu'elle n'arrivait pas à avoir un résultat. Certaines personnes ont besoin d'une certaine
tension. On dit que le stress est mauvais ou nocif quand le comportement devient rigide, c'est-
à-dire quand la personne n'a pas la possibilité de modifier la façon d'agir. Face à de telles

situations, si on réagit toujours de la même façon et que l'on ne peut pas faire autrement, cela pose dès lors un problème. Donc, par rapport au stress, il y a des enfants qui vivent de façon un peu tendue le fait de devoir chanter le lendemain devant la classe parce qu'ils préparent un grand spectacle ouvert au public pour la fin de l'année et qu'ils doivent ainsi s'exercer à chanter durant l'année. Pour ma fille, quand elle me dit que le lendemain elle va devoir chanter, elle parle de stress. Elle, elle est très proche de ses sentiments, elle va très bien parler de ça, de ce qu'elle vit dans son corps, ce qui lui passe par la tête, mais cela ne l'empêche pas d'être performante au moment de le faire. Les manifestations psychiques ou corporelles sont un peu inhabituelles, puisque dans ces situations elle vit des choses qu'elle ne vit pas forcément tous les jours. Ces manifestations ne sont pas mauvaises en soi, même si elle va parler de stress.

E : Donc on peut parler d'un bon stress du coup ?

Exp 2 : Voilà, mais c'est un peu un non-sens. En fait, le mot stress vient de l'italien « stringere », qui signifie faire pression. On peut imaginer que dans une situation, la personne se sent très « pressonnée ». Face à cette pression, on n'a parfois pas les ressources pour pouvoir répondre convenablement. Lorsque l'on a les ressources, c'est avec un grand effort. Le problème de l'évaluation et du stress à l'école, me semble-t-il, devrait être posé sur deux plans. Le premier c'est celui en lien avec le résultat : « Est-ce que face au stress l'élève arrive bien à répondre ? ». Le deuxième plan est : « Qu'est-ce qui s'inscrit petit à petit sur l'élève ? ». C'est-à-dire, que ces situations d'évaluation, si elles sont vécues d'une façon pas toujours très agréables, l'enfant construit petit à petit une sorte de boîte où sont inscrites les expériences et ce serait intéressant pour vous de voir un tout petit peu la physiologie du stress. Nous avons un système qui s'appelle système limbique, c'est une structure sous-corticale et cette structure limbique a la particularité d'enregistrer entre autre ce qui revient à « la coloration » des expériences. C'est aussi le centre de gratification et des punitions et quand nous vivons une situation de façon inconsciente, il se crée des liens, entre autres avec ce centre, qui va colorer de manière personnelle ce que l'on vit. Si quelqu'un aime beaucoup la plage et quelqu'un d'autre lui raconte une chose en lien avec la plage, il va automatiquement vivre psychiquement et corporellement dans tout son être des sensations positives, agréables, en lien avec la plage. Certaines personnes adultes qui viennent me voir ont vécu à l'école des situations d'examens assez difficiles. Au moment de l'examen, ils avaient la boule à l'estomac, la diarrhée avant, ils n'arrivaient pas à dormir, ils avaient des tensions musculaires. Il y a aussi toute la partie cognitive, ce que l'on appelle les tensions négatives. « Je ne suis pas sûr d'y arriver », c'est parler au négatif, qui fait partie du stress. Donc tout cela se construit

petit à petit et s'inscrit en nous et quand la personne est à nouveau confrontée à une situation qui a été avant enregistrée négativement, automatiquement et indépendamment de nous on vit tout cela.

140 Je donne souvent l'exemple de la phobie des chiens. Quand une personne a peur d'un chien, même si dans la situation le chien est très loin, en laisse et même derrière une barrière - et ainsi objectivement il n'y a aucune possibilité que le chien puisse la toucher - la personne vit une situation de panique comme si le chien était vraiment à côté. Alors là, il y a vraiment un enclenchement de quelque chose qui a été déjà inscrit. Quand on pense au stress ou au vécu
145 plus large des élèves, il me semble qu'il y a à la fois cette réussite par rapport aux exigences de l'école, mais il a y aussi cette réussite qui est bien plus profonde qui est celle d'une certaine stabilité, une certaine harmonie, un certain plaisir d'être avec soi, d'avoir confiance en soi. Je pense que cela se construit petit à petit à l'école. On sait bien qu'il y a des enseignants, tout en évaluant les élèves, qui essaient de construire des conditions d'évaluation
150 qui puissent être vécues de manière positive même s'il y a une exigence et dans laquelle les élèves aient un certain appui pour ne pas se sentir complètement à la merci des choses qu'ils n'arrivent pas à maîtriser.

E : Comment imaginez-vous ce contexte-là ?

Exp 2 : Il y a des enseignants qui construisent les évaluations avec les élèves. C'est-à-dire que
155 l'élève a la possibilité de faire une relation entre ce qui a été vraiment travaillé et ce qui va être travaillé. Il y a toute une mise en place des conditions d'évaluation qui permettent à l'élève qui a bien moins de connaissances qu'un adulte, de voir quel est le contexte, quelles sont ses ressources, comment il peut agir, quel est son comportement (normal ou habituel) et ce qu'il pourrait éventuellement faire pour l'améliorer. Donc, l'enseignant doit être à l'écoute
160 du vécu des élèves. Si l'école ne doit pas préparer les élèves à faire face aux situations de stress en tant qu'adulte, l'école devrait au moins éviter de trop abîmer les enfants. C'est un peu mon avis par rapport à ce que je vois régulièrement, c'est-à-dire des enfants qui, au lieu de se construire vraiment avec une certaine solidité, perdent petit à petit leurs moyens parce que le système n'arrive pas à les accompagner dans leurs difficultés, parce que souvent les
165 enseignants sont très pris par le programme, par un groupe classe qui est assez nombreux. Les enseignants n'ont aussi pas tous une formation ou ne sont pas tous sensibles par rapport à cela, donc ils essaient de faire au mieux. Il y a toutefois beaucoup d'enfants qui finissent par construire un rapport à l'évaluation très mauvais et cela donne comme conséquence que même s'ils connaissent la matière, ils échouent. Ce que je vois déjà à l'école primaire, mais
170 on le voit de manière bien plus évidente par la suite, ce sont des personnes qui connaissent

bien l'objet de l'examen, mais, quand ils sont en situation d'examen, ils enclenchent un certain nombre de manifestations souvent corporelles qui font que la personne perd ses moyens. Il n'y a plus de clarté, les personnes m'expliquent que c'est comme si leur tête se vide, ils ne retrouvent plus rien.

175 **E : Et quelles seraient exactement ces manifestations corporelles que l'enseignant pourrait observer chez l'élève étant donné que l'on travaille la perception ? On se posait la question de ce que l'enseignant pourrait observer concrètement avant l'examen ou peut-être pendant la matinée même ?**

180 Exp 2 : Etre attentif à ce que les élèves font, c'est quelque chose que l'on construit avec eux et qui demanderait par exemple des moments où les élèves peuvent parler de leurs tensions, de ce qu'ils vivent. Si vous leur en laissez la possibilité, ils vont dire ce qu'ils ressentent : « Pour moi ce n'est pas cela ». « Moi je transpire ». « Moi j'ai les mains moites ». « Moi je n'ai rien ». Ils peuvent donc nommer petit à petit ce qu'ils vivent dans leur corps ou ce qui leur passe par la tête. Il ne faut pas oublier qu'à côté de la contrainte scolaire il y a l'univers
185 familial qui souvent amplifie ou parfois c'est même le milieu familial qui crée le stress avec des attentes du type : « Tu dois avoir telle note », « Attention, tu as fait des fautes ». L'accompagnement des parents, d'après ce que je vois, est un facteur, une variable à prendre en considération pour tenter de comprendre ce que vit l'élève. Cela ne se passe pas seulement du côté école. Par rapport aux signes, il y a plus l'aspect comportemental, c'est-à-dire le
190 comportement qui est visible. Cela peut être les mouvements plus brusques, l'agitation, le besoin de parler, le besoin de raconter des blagues, de rire. Cela dépend de l'élève.

A mes groupes d'adultes, je leur soumetts exprès des situations de stress puisque l'on travaille cela. Je leur demande de se toucher, de reconnaître les visages, de trouver des distances différentes, des situations qui peuvent être assez stressantes et on a des réponses. Certains
195 vont plutôt rire, certains vont commencer à faire des blagues ou partiront en disant qu'ils ne peuvent pas le faire. Chaque personne va réagir différemment. On a la possibilité de l'extérieur d'avoir des informations concernant le comportement. Par contre, ensuite, il y a deux autres volets, la partie du vécu corporel et du vécu cognitif. Le cognitif, ce sont tous les mots, toutes les phrases que la personne se dit dans telle situation. C'est un volet que je
200 travaille aussi avec les élèves. Quand j'entends ma fille me dire « J'espère que demain ce sera mieux », on voit là qu'il y a une pensée négative et un doute dans sa phrase. Elle n'est pas en train de s'encourager, elle est en train de douter de ce qu'elle va faire le lendemain ou elle espère que cela ne va pas se passer comme la dernière fois. Certains disent que la représentation qu'on se fait de ce qui va venir, c'est le début du stress. Le stress vient par la

205 représentation mentale qu'on s'en fait. Si on s'imagine que ça ne va pas très bien se passer, automatiquement c'est presque sûr que cela ne va effectivement pas très bien se passer. Je pourrais vous donner des références où il est montré un certain nombre de mécanismes qui font la relation avec l'extérieur et avec l'ego d'une personne. Il y a des personnes qui vont trouver que c'est à chaque fois la queue à la *Migros* et que c'est toujours la queue d'à côté qui
210 va plus vite. Ce sont des choses, des sensations, dont on ne se rend pas bien compte, mais qui structurent notre manière de voir le monde. Par exemple, il pleut le premier jour des vacances, les vacances sont pourries. La cognition peut conditionner tout le reste.

E : Est-ce que vous pensez que le stress est le même en évaluation formative qu'en évaluation sommative ?

215 Exp 2 : Je pense qu'il y a une variable qui est celle du contexte. Objectivement, en évaluation formative, l'élève devrait avoir moins de stress, car il n'y a pas la contrainte. Par contre, il y a des élèves pour lesquels l'évaluation formative est un enjeu. Moi, j'ai une élève qui avait des problèmes pour aller à un camp, pour dormir ailleurs, mais c'était un des problèmes. Cette élève avait 12 ans, elle était une bonne élève, mais elle ne voulait avoir que des 6. Donc,
220 automatiquement, elle se mettait une très grande pression. Bien sûr, dans cette situation, je vois toujours la famille en première séance et ensuite j'ai des séances individuelles, mais les parents de temps en temps participent à certaines réunions. La mère (le père n'est jamais venu) n'avait pas l'impression qu'elle exigeait beaucoup de sa fille. La jeune fille n'avait pas l'impression que sa mère le faisait, mais quand même, à chaque fois, elle pensait à sa mère, à
225 sa famille. Donc l'évaluation formative était aussi pour elle un enjeu. Je pense que, en général, les élèves devraient vivre bien différemment l'évaluation certificative de l'évaluation formative. En même temps, l'évaluation formative est un moment qui prépare l'élève à une situation un tout petit peu plus anxiogène. C'est une sorte de préparation qui peut permettre, si c'est bien travaillé, de signifier à l'élève que s'il est capable de réussir dans une situation où la
230 note ne sera pas prise en considération, cela veut dire qu'il a les connaissances, les ressources pour répondre aussi et très bien dans une situation certificative. Cela demande tout un travail d'accompagnement.

E : L'évaluation formative pourrait être un contexte à mettre en place avant l'évaluation certificative pour réduire peut-être le stress de certains élèves ?

235 Exp 2 : Je pense que c'est un élément à réfléchir dans la mesure où l'élève arrive à voir pas à pas comment cette évaluation certificative va être réalisée. Il ne faut pas oublier que l'évaluation formative a des critères qui permettent à l'élève de connaître ce qu'il est capable de faire et voir sur quels points il doit faire des efforts. Donc, en principe, l'évaluation

240 formative devrait aboutir à un travail de remédiation s'il le faut. Par rapport à la thématique qui est traitée, les évaluations formatives permettent à l'élève de dire, « Face à ce sujet, moi je sais ou je ne sais pas ». Ensuite, il y a l'évaluation certificative qui modifie un certain nombre de paramètres, mais l'objet d'évaluation devrait être plus ou moins le même. On peut dire que si, lors de l'évaluation formative, les objets d'évaluation ont été abordés et que l'évaluation certificative est le moment où on reprend un certain nombre d'éléments (pas tous) ensemble et
245 de manière un peu différente pour construire ce décalage, l'élève peut se dire : « On l'a fait, j'ai vu que je suis capable, il n'y a pas de raison que j'échoue, il n'y a pas de raison que je panique ».

**E : Donc au lieu de créer des pensées qui seraient peut-être négatives telles que « Je ne crois pas que je suis capable », on pourrait créer des pensées très positives au niveau
250 cognitif ?**

Exp 2 : Tout à fait. Je vois des enseignants qui proposent des épreuves pas programmées aux élèves. C'est la panique, vous vous rappelez de ça peut-être. Ce sont des situations très fortes et cela marque. Ces expériences s'inscrivent en nous. On ne peut pas échapper à cela. Il y a une inscription qui à un moment donné va ressortir. Raige, un psychanalyste qui a travaillé
255 avec Freud, a beaucoup travaillé avec la cuirasse caractérielle. Plus tard, il y a eu Lowen avec la bioénergie. Leurs démarches s'appuient sur le principe que l'histoire de l'individu s'inscrit dans le corps. La thérapie qu'ils font n'est pas une thérapie axée sur le cognitif. Ce n'est pas le cognitif qui est interrogé, mais plutôt le corps. C'est à travers le corps que la personne va retrouver sa propre histoire et va trouver petit à petit la possibilité d'avancer.

260 Je vois chaque semaine des personnes qui ont inscrit dans leur corps des réponses à des situations. Quand on est face à une situation qui, sans savoir pourquoi, fait battre notre cœur plus rapidement, fait que l'on a des palpitations, c'est une réponse physiologique qui ne peut pas être ignorée. Ces palpitations, ce rythme cardiaque qui s'accélère, font que la personne ne vit plus du tout son rapport au corps et à sa personne de la même façon. La personne va
265 commencer à avoir de petites tensions musculaires dans un endroit ou un autre. Le cœur parle, puis la personne essaie d'arrêter, en se disant : « Calme-toi, la situation n'est pas si difficile ». Dans les situations d'examens, d'évaluations, cela ne sert pas à grand-chose de dire : « Calmez-vous, ne vous en faites pas, c'est juste un examen ». C'est la même chose que de dire à quelqu'un qui a peur d'un chien : « Il est loin, tu ne dois pas avoir peur ». Cela ne
270 marche pas. A ce moment-là, on va rentrer par la voie non spécifique et cette voie non spécifique c'est celle qui va nous permettre d'agir au niveau de la formation réticulée, c'est-à-dire au niveau du tonus. Si vous dites aux élèves : « Maintenant, vous vous asseyez et vous

essayez de bien sentir vos fesses sur la chaise, vous essayez de sentir la position du dos »,
automatiquement, en terme de concentration, l'élève n'est plus centré sur toutes les autres
275 choses. Il porte déjà une attention sur soi, même si cette attention sur soi n'est pas de 100 %.
Si par contre, avant il était à 100 % en train de rigoler avec les copains ou en train de penser à
l'évaluation, maintenant c'est peut-être plutôt 50/50. La particularité de ce travail est qu'en
me concentrant sur mes fesses ou mon dos, je vais automatiquement influencer le tonus
musculaire, donc je vais pouvoir permettre à la formation réticulée d'avoir une information
280 qui va aller dans le sens de la détente. Quand vous parlez de moyens, c'est de plus entrer par
le corps. C'est-à-dire, qu'en sentant mon corps j'ai la possibilité de donner une information un
peu plus haut à la formation réticulée qui dit : « Ah, là il y a une petite détente ». Comme il y
a une petite détente, cela par rapport au système limbique qui est celui qui colore les
situations, il va associer une détente plus avec le plaisir. Il y a alors une boucle de rétroaction.
285 Par cette boucle, si l'on reste toujours concentré bien sûr sur la partie du corps, cette petite
sensation de détente va avoir comme conséquence une plus grande détente. Et comme à cet
endroit cela devient plus calme, automatiquement, au niveau cortical peu à peu la tension
diminue. Quand moi je travaille avec les élèves, il s'agit de construire cela. Il s'agit de
construire des techniques qui leur permettent soit lors de l'examen, soit le jour avant, de
290 mieux s'y préparer. Il peut aussi s'agir de techniques pour mieux dormir par exemple. Je leur
demande ce qu'il se passe quand ils pensent à l'examen, certains me répondent : « J'ai
chaud » ou « Je respire avec le haut » (la poitrine). Donc, au lieu de rester avec cette
sensation, il s'agira de mettre quelque chose à la place. L'enfant ou l'adulte a construit petit à
petit ses repères techniques. Avec une inspiration abdominale qui gonfle vraiment depuis le
295 bas du ventre, il retient 2 à 3 temps et ensuite il expire ou il fait associer cela à un mot qui
représente quelque chose de bien. Cela peut être confiance, relax, calme. C'est une sorte de
réflexe conditionné. Avant, la palpitation était associée à des manifestations corporelles ou
psychiques négatives, maintenant c'est une réponse conditionnée.

Ce dont on parlait tout à l'heure, c'est que l'école ne construit peut-être pas toujours des
300 bonnes réponses conditionnées. Les situations de stress que vivent les élèves font qu'ils
inscrivent un mauvais rapport avec leur propre corps. Alors, quand la situation ou l'examen
arrive, il y a tout cela qui s'enclenche petit à petit. Il ne faut pas oublier que même à l'école
primaire, même chez des enfants très petits de 4 à 5 ans, on peut voir un changement en terme
de respiration. C'est-à-dire que des enfants de 6, 7 ou 8 ans, au lieu de respirer vraiment par
305 l'abdomen, commencent déjà à respirer au niveau thoracique. C'est un changement très
important, c'est-à-dire que le diaphragme commence déjà à se contracter. Si moi j'ai peur

lorsque des enfants traversent la rue, la première chose que je fais c'est une respiration qui vient du thorax. Vous voyez c'est une respiration qui est plutôt haute. Esthétiquement pour les filles, si elles respirent bien, ça fait un petit ventre qu'il faut accepter. Mais le problème c'est
310 que quand je respire avec le haut, il se passe beaucoup de choses. Tout d'abord, puisque le diaphragme ne descend plus, il n'y a plus de massage des organes, ce qui crée tous les problèmes digestifs. Souvent, quand les gastroentérologues voient les patients, ils trouvent un ulcère. En fait, ce sont des personnes qui n'ont rien au niveau fonctionnel, mais c'est le stress qui génère cet état. Chaque fois que l'on vit quelque chose de désagréable, on va avoir
315 tendance à contracter le diaphragme. La respiration devient haute et les notions s'inscrivent là dans le corps. C'est pour cela que parfois, quand on demande à certaines personnes de respirer profondément, elles peuvent commencer à pleurer puisque dans ces endroits se sont enregistrées toutes ces sensations désagréables. On verra peut-être cela plus tard, mais à l'école on est dans un contexte pédagogique éducatif et pas en thérapie. Donc il faut penser,
320 même quand on travaille autour du stress, qu'à l'école, l'enseignant n'est pas un thérapeute.

E : Alors que peut faire l'enseignant ?

Exp 2 : Certaines personnes ne sont pas très enclines à travailler avec la relaxation, pour moi c'est essentiel.

**E : Que proposeriez-vous à un enseignant qui viendrait vous voir ? Quelles méthodes de
325 relaxation ?**

Exp 2: Je pense déjà que les enseignants auraient beaucoup à gagner eux-mêmes d'entrer dans cette démarche. Le métier d'enseignant est un métier extrêmement exigeant avec énormément de contraintes et l'on sait très bien qu'il y a un nombre non négligeable d'enseignants qui sont en difficulté à l'école, qui sont en dépression, qui vivent très mal l'école. Pourtant, c'était
330 souvent des enseignants qui étaient passionnés. L'école génère du stress aussi pour l'enseignant. Alors imaginez quelqu'un qui vit un peu de stress en tant qu'enseignant ce qui se passe du côté élèves. Si la personne n'est pas capable de gérer son propre stress, elle peut être capable d'accompagner les élèves dans le stress que suscite le système, mais aussi sa propre pression. Le stress du côté des enseignants a une influence. L'enseignant qui veut
335 travailler pour aider les élèves par rapport à leur stress, doit également réfléchir aussi à son propre stress. Il me paraît important que les élèves puissent avoir la possibilité de dire ce que cela représente de faire des épreuves, de l'épreuve formative à la certificative. Vous parlez d'épreuves certificatives, mais il ne faut pas oublier que beaucoup de demandes qui sont faites aux élèves peuvent avoir une sorte de connotation de type évaluation certificative. Vous
340 n'allez pas l'étudier, mais quand en éducation physique vous demandez à quelqu'un de

montrer quelque chose ou par exemple vous demandez aux élèves de monter aux perches, ils vivent aussi des choses très négatives. Dans votre volée de 100 étudiants, il y avait un bon nombre d'étudiants qui ont vécu de façon extrêmement mauvaise l'éducation physique et qui gardent les traces dans leur corps. Dans les textes de l'éducation physique (ndlr : module de didactiques I, 1^{ère} année Licence Mention Enseignement), cela a bien été mis en avant.

E : Oui en effet, nous aussi on a pu le ressentir en cours. On ressentait que certains étudiants avaient un rapport négatif à l'éducation physique.

Exp 2 : Avec moi ?

E : Oui.

Exp 2 : On voit bien que ce sont des situations pouvant être difficiles, même si j'ai donné la possibilité de le vivre le mieux possible pour vous. Par exemple, parfois le tourner et rouler faisait partie de la discussion. Qu'est-ce que cela veut dire de confronter les élèves à cette situation ? Quel accompagnement ? Mais là aussi, peut-être les choses sont encore plus évidentes au niveau du corporel, parce que cela peut être encore plus fort et aussi parce que l'on est vu. C'est aussi des demandes qui peuvent, par rapport aux réponses de l'élève, être comparables ou être mises en relation avec des situations d'évaluation certificative. En définitive, c'est toujours une réponse corporelle, physiologique accompagnée d'idées qui font que l'élève se fait une représentation à la fois de la situation, mais aussi de ses possibilités d'agir par rapport à cette situation. Quand on parle d'évaluation certificative, l'élève se construit petit à petit une idée non seulement par rapport à l'objet, mais par rapport aux capacités qu'il a pour faire face à cette situation d'évaluation indépendamment de la discipline.

Il me semble que si l'on parle de stress c'est prendre entre autre en considération cette construction personnelle que l'élève fait par rapport à une situation qui peut être anxiogène, mais qui au début ne l'est pas. En 1^{ère} et 2^{ème} enfantine, il peut y avoir des situations anxiogènes, mais il n'y a pas autant de demandes. Il y a des élèves qui peuvent vivre certaines situations d'enseignement de manière difficile, par exemple en salle de jeu, mais c'est petit à petit à partir de la 1^{ère} primaire, quand ils commencent à avoir des évaluations, que les élèves sont confrontés à des situations stressantes par rapport à la demande de l'école et de la famille.

E : On a lu déjà plusieurs livres sur le sujet, mais tous prennent des directions différentes. Les livres sont soit axés sur le stress des enfants, soit le stress des adultes, soit l'évaluation, mais jamais le stress de l'évaluation pour les enfants. Pensez-vous que

ce que l'on dit sur les adultes est applicable aux enfants ou alors que le stress des adultes n'est pas le même que le stress de l'enfant ?

Exp 2 : Qu'est-ce que vous avez lu par rapport aux adultes, juste en deux mots ?

E : **Il y a des points qui vont se rejoindre au niveau des sensations physiques, comme les problèmes pour s'endormir, les tremblements, les mains moites etc. On se posait la question, comme il y a tout le contexte professionnel chez les adultes qui est aussi stressant au niveau de la pression sociale, si la pression sociale que l'on met sur l'évaluation s'applique aux enfants. Vous avez dit que le contexte avait un lien, mais étant donné que les adultes ont d'autres problèmes et difficultés que les enfants... Est-ce que les sensations de stress seraient les mêmes ?**

Exp 2 : En me référant à ma pratique, ce que l'adulte ressent face aux situations professionnelles ou autres est la plupart du temps inscrit dans son histoire qui a commencé quand il était enfant. Souvent, j'entends des adultes de 40 ans ou plus qui sont confrontés à une situation professionnelle, mais qui, en définitive, quand ils parlent de cette situation professionnelle, disent : « Mais moi, déjà quand j'avais 12-13 ans, je le ressentais déjà, etc. ». On voit par exemple comment les manifestations corporelles que certains adultes vivent peuvent être mises en relation avec leur histoire personnelle, comme s'ils remarquent que ce qu'ils vivent maintenant n'est pas en lien, uniquement, pas seulement, ou pas du tout avec la situation. Ce n'est pas la situation qui génère ça, mais c'est le type de situation qui fait que l'adulte la vit d'une certaine manière. C'est vrai qu'au niveau professionnel, selon le contexte de l'entreprise, il peut y avoir des pressions qui sont très grandes. Il y a également les responsabilités du père de famille qui doit assurer pour ne pas perdre son travail parce qu'il doit maintenir la famille. Il y a des demandes parfois très fortes de l'employeur, c'est-à-dire que les employés doivent faire dossier après dossier. La conclusion peut être que même les personnes les plus fortes finissent par craquer.

Dans l'institution aussi nous vivons également le stress. Parfois, il y a des situations où la manifestation corporelle n'est qu'une sorte de lumière qui commence à clignoter pour dire « Attention, là je suis allé trop loin ». Parfois, la manifestation physiologique montre bien qu'il y a une inadéquation entre ce qui est demandé et ce que la personne peut faire.

E : **Ces manifestations corporelles, on peut également les percevoir chez les enfants ?**

Exp 2 : Oui. La respiration est une des choses très forte lorsque l'enfant commence vraiment à respirer par le haut, à contracter de plus en plus la cage thoracique, à avoir des tensions au niveau de la nuque... Il est possible que l'enfant soit confronté à ces manifestations corporelles déjà au niveau de l'école primaire. Ensuite, il peut y avoir d'autres manifestations

au niveau physiologique. Il y a ce qui est visible et ce à quoi on aurait accès si l'on discute avec l'élève. Ensuite, comme je vous l'ai dit, il y a les modifications plus comportementales :
410 le sommeil, la nourriture. Il y a des enfants, qui, face à la difficulté, vont manger beaucoup plus ou vont être plus axés sur les sucreries ou vont même s'empiffrer. Le terme comportement est en lien avec les addictions. Il faut combler quelque chose, il faut se remplir, faire quelque chose face à l'anxiété. Chacun essaie de trouver comment faire face à l'anxiété. Si l'on n'a pas les moyens d'y faire face pour que la tension interne descende, alors certains
415 vont beaucoup manger, d'autres vont fumer, d'autres vont avoir un comportement inadéquat, être agressifs, violents, vont chercher la bagarre, vont être irrespectueux avec les adultes. Vous voyez, quand on parle de comportement, les signaux peuvent être très grands.

E : Finalement, on peut dire en partie que les manifestations d'un adulte stressé pourraient correspondre à celles d'un enfant stressé ?

420 Exp 2 : En partie. Je pense que les manifestations, si l'on reste dans la normalité, vont être peut-être un peu moins grandes par rapport à un enfant de 8 ou 9 ans qui va les vivre, mais peut-être de façon moins importante. Ce qui se passe, c'est avec l'expérience de vie. Les enfants n'ont pas toujours des problèmes de palpitations. C'est plutôt la respiration, la boule, le plexus. Ça commence là, mais quand on n'arrive pas à faire quelque chose, ces
425 manifestations corporelles vont petit à petit s'enclencher, s'articuler avec d'autres. Elles s'intensifient parce que la sensation globale devient plus forte parce qu'il y a de plus en plus de manifestations. Souvent quand les enfants sont stressés, ils doivent aller aux toilettes. La nuit par exemple, quand ils sont très préoccupés, ils doivent aller plus souvent aux toilettes, même s'ils se rendent compte que la vessie est vide.

430 **E : Serait-il intéressant de travailler le stress de l'enfant à l'école primaire pour qu'il puisse, dans sa future vie professionnelle ou vie d'adulte, avoir des clés pour comprendre son corps et peut-être gérer certaines émotions ou situations stressantes ?**

435 Exp 2 : J'imagine que c'est une des idées que vous avez derrière votre thème. Une partie de votre mémoire que vous devriez travailler est le rôle de l'école. Est-ce que le rôle de l'école est juste de préparer les élèves par rapport aux disciplines scolaires ? On parle beaucoup du développement de la personne, mais qu'est-ce que l'on intègre dans le développement personnel ? Le développement de la personne, pour moi, c'est d'une part tout ce qui concerne les disciplines dites petites pour tout l'aspect artistique qui permet à l'élève d'exprimer, de raconter ce qu'il vit dans la dimension strictement cognitive, disciplinaire : mathématiques,
440 français... Il est possible d'exprimer son vécu intérieur par la musique, le théâtre, les chants, le dessin et en même temps, pour moi, un grand défi aujourd'hui n'est pas vraiment la

connaissance. Ce que l'on voit, pour pouvoir fonctionner dans cette société, est qu'il faut que la personne soit bien dans ses baskets, qu'elle se sente bien avec elle-même. Donc, si l'école s'arrange, peut-être malgré elle, à faire des enfants qui vont douter d'eux-mêmes, qui vont
445 avoir peu confiance en eux, ils sortent de l'école peut-être pas très bien, pas trop en harmonie avec eux-mêmes, avec beaucoup de doutes sur leurs capacités. Automatiquement, ces personnes, même si elles connaissent la matière ou les domaines qu'elles ont travaillés, auront beaucoup de difficultés à s'intégrer, à pouvoir être mobiles, à pouvoir s'adapter aux changements. Dans notre société, quelqu'un qui ne gère pas bien le stress va automatiquement
450 devenir moins bon dans son travail. Il va aussi avoir peut-être plus de difficultés à construire une relation au niveau familial. Moi, je dirais que l'école devrait se préoccuper de la construction psychoaffective des élèves, peut-être la gestion des contraintes scolaires. Il n'y a pas que l'évaluation qui peut être problématique pour les élèves dans le temps scolaire. Il y a également les devoirs qui sont donnés, la surcharge. Vous n'allez vous occuper que du stress
455 par rapport à l'évaluation certificative, mais il faut penser que l'école devrait réfléchir aussi à être aussi un peu plus performante par rapport à la qualité de vie qui est proposée à l'élève. J'irai dans le sens où oui, il faut s'occuper du stress, tout en sachant que l'enseignant n'est pas un thérapeute. Donc, il ne s'agit pas vraiment d'un travail thérapeutique, mais plutôt plus comme un travail prophylactique. On construit un certain nombre de choses pour permettre
460 que les élèves puissent prévenir, gérer bien les situations qui vont venir, mais pas se trouver à devoir travailler par rapport à des choses qui ont été mal construites. Cela veut dire que ces préoccupations devraient être introduites assez tôt.

**E : On se posait la question si, selon le degré où se trouve l'élève, il y a plus ou moins de stress. Par exemple, ici à Genève, en 2P, 4P et 6P il y a les épreuves cantonales et en 6^{ème}
465 il y a le passage au cycle. Est-ce que pour vous, il y a plus ou moins de stress suivant le degré dans lequel se trouve de l'élève ?**

Exp 2 : Oui. C'est-à-dire que la demande est différente. Quand on a 11, 12 ans dans le canton de Vaud par exemple, il faut penser que c'est à ce moment-là que l'élève va savoir s'il va en filière basse ou en baccalauréat. Donc, toute l'année, il va devoir faire attention aux notes,
470 parce que s'il n'a pas une bonne moyenne, il ne sera pas dans la bonne filière. Il y a une pression très forte que l'élève va vivre déjà lui-même. Il faut également penser que les parents veulent que leur enfant réussisse, donc ils vont être derrière jusqu'à la 6P. En tant que parents, peut-être que l'on dit à l'enfant : « C'est bien, mais construit peut-être ta méthodologie de travail parce que tu sais que bientôt ça va changer ». Mais les parents sont rattrapés par le
475 système et vont demander, voire exiger des enfants qu'ils travaillent davantage : « Maintenant

tu es venu avec un 4, mais sache que si tu veux aller au baccalauréat il faut avoir un 5 dans les trois disciplines principales ». Il y a une pression et les élèves la vivent de manière très forte. Moi, je pense que le type d'exigences et les types de certifications jouent un rôle non négligeable.

480 Les enseignants n'attribuent pas la même importance selon le degré. L'enseignant se sent plus relax dans les petits degrés parce qu'il sait ce que ce sera plus tard. Par contre, l'enseignant en 5P ou 6P se sent aussi responsable de la réussite des élèves. Il sera donc lui-même stressé, comme un professeur de musique peut stresser quand ses élèves vont passer l'audition et auraient la possibilité d'aller plus loin. A travers l'exemple de l'élève musicien, on remarque
485 que c'est également le travail de l'enseignant de musique qui est un peu évalué. A l'école primaire, l'enseignant vit souvent cela, même s'il ne se sent pas forcément toujours responsable. Il y a un discours différent par rapport aux évaluations entre la 2P et la 5P/6P.

**E : Est-ce que vous avez quelques références bibliographiques à nous proposer pour alimenter un peu notre cadre théorique, pour que l'on puisse les lire, par rapport à la
490 thématique que l'on traite ?**

Exp 2 : Je vais vous les envoyer par mail, ce sera plus simple. Je pense qu'en ce qui concerne le stress, vous avez sûrement déjà lu des choses. Il faut savoir ce qu'est le stress, quelles sont ses manifestations. Il serait intéressant d'avoir des livres par rapport à comment différents courants de pensée parlent du stress. Les discours psychanalytiques ne sont pas les mêmes
495 que les discours cognitivo-comportementaux. Aujourd'hui, le cognitivo-comportemental est l'une des approches les plus citées ou utilisées. Ce n'est pas mon approche. En fait, le cognitivo-comportemental ne va s'attaquer qu'au comportement. Il m'arrive d'être dans le comportement, mais l'idée est de construire une relation avec la personne pour qu'elle puisse avancer. Je travaille différemment, même si, au moment du travail pratique, je construis avec
500 la personne. Mais, c'est moi qui guide par rapport à ce que l'on va faire. Je propose des techniques que la personne pourrait appliquer, ensuite elle teste et puis, petit à petit, elle trouve celle qui lui convient le mieux.

E : Merci beaucoup d'avoir partagé votre expérience et votre point de vue concernant la thématique.

10. 7. Retranscription de l'entretien de l'expert 3

Le 11 novembre 2009

Etudiantes : **Quelle formation avez-vous suivie ?**

- 5 Expert 3 : J'ai fait mes études de psychologie. J'ai ensuite fait une année clinique pour avoir mon diplôme, ça correspond au master maintenant. Je suis donc devenue psychothérapeute lorsque j'ai eu terminé les 5 ans de travail sur soi-même. J'ai ensuite fait l'hypnose, parce que l'on ne pouvait pas commencer cela avant d'être psychothérapeute.

E : Avez-vous toujours travaillé avec les enfants ?

- 10 Exp 3 : J'ai travaillé avec des adolescents et des adultes, mais je me suis spécialisée pour les enfants par la suite. A l'université, nous travaillions surtout avec les enfants, nous allions faire les tests dans des écoles.

E : Vous avez donc eu une formation très ciblée pour les enfants ?

- 15 Exp 3 : Je travaille toujours avec des enfants, mais de temps en temps je prends des adultes pour l'hypnose, pour des gens qui ont des douleurs ou des personnes en fin de vie. Souvent les parents amènent leur enfant en disant qu'il stresse, ils sont sûrs que c'est pour ça qu'il n'arrive pas à faire les examens, mais ce n'est pas toujours le cas. Quand je discute avec l'enfant, il me dit qu'il n'a pas peur, il ne sait plus, mais ce n'est pas toujours du stress. Cela peut être un déficit d'attention. Dans ce cas, les enfants disent qu'ils ne savent plus au moment de l'épreuve. En fait, ils ne stockent pas les informations dans leur mémoire, c'est ça le problème.

E : Nous faisons un mémoire sur le stress et les enfants à l'école primaire et nous aimerions savoir si, selon vous, il pourrait y avoir du stress à l'école primaire pour les enfants ?

- 25 Exp 3 : Bien sûr. Cela dépend de la personnalité de l'enfant. Il y a des enfants qui veulent que tout soit parfait, donc ils vont stresser pour avoir des bonnes notes. En général, ce sont eux qui ont le plus de problèmes de stress.

E : Pensez-vous que le stress soit en lien avec les évaluations ?

- 30 Exp 3 : Je ne crois pas qu'il y ait besoin d'une évaluation avec une note pour qu'un enfant soit stressé. Il suffit qu'il sache que c'est une épreuve ou un test. Cela peut suffire pour que le stress se manifeste. En général, ce sont des enfants qui stressent aussi pour d'autres choses. Par exemple, à la maison, ils stressent parce qu'ils ont peur de ne pas arriver à l'heure... Il y a plein d'autres choses qui peuvent entrer en ligne de compte. Je ne crois pas que c'est

seulement les notes qui peuvent produire du stress chez un enfant. Il suffit de dire que c'est un
35 test (avec ou sans note) et ceux qui stressent vont tout de même stresser.

**E: Est-ce que le stress est dépendant ou indépendant de la discipline ou du moment de la
journee ?**

Exp 3 : Pour les petits, cela n'entre pas en ligne de compte. S'ils sont un peu plus fatigués, ils
vont stresser plus, mais autrement, non.

40 **E : Est-ce que vous pensez que le contexte et les pratiques d'évaluation ont une influence
sur le stress de l'élève ?**

Exp 3 : Je ne sais pas, mais la seule chose que je peux vous dire, c'est que lorsqu'il n'y avait
pas de notes, les élèves me demandaient toujours à quelle note correspondait leur résultat.
Même s'il n'y avait plus de notes, les enfants voulaient savoir à quoi l'appréciation
45 correspondait. Moi, je dis toujours aux enfants que lorsqu'ils ont un 3, cela veut dire qu'il y a
quelque chose qui n'est pas compris et qu'ils vont à l'école pour apprendre. Le 3 en lui-même
n'est pas grave du tout si l'enfant comprend ce qu'il a fait faux. Après, il faut savoir ce qui a
été travaillé ou pas. Le stress empêche d'avoir un accès direct à la mémoire, donc c'est
comme un embouteillage. Si vous stressez, c'est comme l'embouteillage à 19h sur le pont du
50 Mont-Blanc, il n'y a plus aucune information qui passe. C'est pour cela que lorsque vous
sortez de classe, après un examen, vous vous dites : « mais c'est ça que j'aurais dû mettre ».
Vous n'avez plus de stress et puis l'information circule librement dans votre cerveau.

E: Est-ce que vous pensez que le degré dans lequel se situe l'élève a une importance ?

Exp 3 : Non, je dirais que c'est son âge et sa maturité qui sont importants. Vous avez un tas
55 d'enfants qui sont trop jeunes pour être dans la classe où ils sont. Il y en a plusieurs qui, à 6
ans, sont prêts pour faire l'école primaire et apprendre à lire. Il y en a d'autres, à 6 ans, qui
sont dans le jeu et pas prêts du tout pour entrer à l'école primaire. Selon moi, certains enfants
devraient rester une année de plus en enfantine, cela leur laisserait un peu plus de temps pour
grandir. Dans certains cas, il y a presque une année de différence entre des enfants qui sont
60 nés en octobre et les autres qui sont nés au mois de mai. Il est possible de prendre l'exemple
du nourrisson : un enfant d'un an sait marcher alors qu'un nourrisson ne sait pas encore
marcher même s'ils n'ont que quelques mois de différence.

**E : Pensez-vous que le stress se manifeste différemment selon l'âge des élèves ?
Comment se manifeste-t-il ?**

65 Exp 3 : C'est différent. Chez les petits, il y en a qui vont tout le temps aux toilettes, il y en a
qui ne vont plus à la selle ou encore d'autres qui éprouvent des maux de ventre. Chez les
adultes, vous avez aussi les tendances spastiques et d'autres choses comme les poussées

d'eczéma plus fortes que pour des enfants. Bien qu'il y ait un terrain pour l'eczéma, tout ce qui est psychosomatique sort plus fort avec le stress.

70 **E : Est-ce qu'un enseignant peut voir qu'un enfant est stressé s'il ne le dit pas ?**

Exp 3 : Je pense qu'il peut le voir et je pense qu'il peut le rassurer. Moi, je passe beaucoup de temps à dire aux élèves de 6P que les épreuves cantonales sont des épreuves cantonales parce que tout le monde les fait en même temps. C'est tout ce qu'il y a de différent en comparaison d'une autre épreuve. Mais, on leur met la pression en disant qu'il faut absolument réussir. Ce
75 comportement ne tient pas la route. C'est toute l'année qu'il y a des épreuves et elles valent pareil.

E : Pensez-vous que c'est important que l'enfant soit au courant qu'il va avoir une évaluation ?

Exp 3 : Je pense qu'on peut le lui dire. Il faut lui apprendre aussi à travailler. Il est même
80 possible de faire des épreuves surprises, mais pas une surprise qui fait peur. On peut dire par exemple : « aujourd'hui, on va voir ce que vous arrivez à faire ». Ce n'est pas du tout pareil qu'une évaluation surprise.

E : Pour un enfant que nous considérons comme étant stressé, est-ce que ça va diminuer son stress de lui dire qu'il travaille normalement ?

Exp 3 : Je pense déjà que leur dire qu'ils doivent faire de leur mieux est important. Une des
85 premières choses à faire c'est de leur apprendre à lire les consignes, car aucun enfant ne sait lire les consignes. Souvent, ils lisent les deux premiers mots, puis c'est fini. L'apprentissage de la lecture et la compréhension des consignes se fait quand l'enfant est tout petit. Je pense que les maîtresses qui cadrent beaucoup dans les petites classes, qui obligent à lire la
90 consigne, chercher le verbe et à comprendre ce que ça veut dire permettent aux enfants d'aller beaucoup mieux plus tard.

E : Si un élève stressé venait vous voir parce qu'il a de la peine à travailler en évaluation, que lui proposeriez-vous ?

Exp 3 : Je travaille avec l'hypnose. Je leur apprend à se détendre, à s'imaginer qu'ils sont
95 ailleurs dans un autre endroit pour diminuer le stress d'être dans la classe. Ils doivent être concentrés sur ce qu'ils font et pas sur ce qu'ils ressentent.

E : Vous leur proposez donc de changer leur attention de place ?

Exp 3 : Oui, la focaliser sur le travail et sur ce qu'ils sont en train de produire et non pas sur
100 ce qu'ils ressentent. Ils doivent mettre de côté ce qu'ils ressentent pendant un moment et avoir confiance en eux. Il y a aussi les parents qui mettent la pression. Alors, s'ils l'ont à l'école et à la maison aussi, ça fait beaucoup à gérer pour un enfant.

E : Avez-vous des enfants de ce type qui viennent vous voir ?

Exp 3 : Moi, j'ai par exemple des enfants qui stressent parce qu'ils ne finissent pas leur plan de travail à l'école. C'est-à-dire qu'ils ne disent rien et mettent sous leur sous-main. Le lundi
105 matin, les élèves vont à l'école, puis ils ont mal au ventre parce qu'ils savent tout ce qu'il leur
reste à finir. Ces élèves accumulent du retard et ne terminent jamais, ils ne recommencent pas
leur semaine à zéro. Il y a aussi des parents qui veulent tout le temps que leur enfant ait des 6
et des 5. Ce comportement ne sert à rien. L'important c'est que l'enfant comprenne et non pas
qu'il ait toujours les meilleurs résultats. J'aime mieux un enfant qui a un 5 et qui a compris
110 plutôt qu'un enfant qui a des 6 parce qu'il le faut, il est obligé. Il est tout le temps sous
pression pour avoir des 6. Cet enfant n'est pas heureux en fin de compte.

E : Si un enseignant vient vous voir pour vous demander des conseils à propos d'un élève qu'il considère comme stressé, que lui dites-vous ?

Exp 3 : Je n'en ai jamais eu. Je pense qu'il y a des enseignants qui savent tout à fait créer un
115 climat de confiance, de calme où les enfants se mettent au travail. Par exemple, il y a des
enseignants qui lisent les questions avec eux, et ça, je pense que c'est utile dans les petites
classes. Sans leur donner les réponses évidemment !

E : Ce que vous voulez dire, c'est qu'il est important de rassurer les élèves, de leur dire qu'il y a des choses qu'ils connaissent, les rassurer.

Exp 3 : Voilà, leur dire : « Est-ce que vous avez bien compris la question que l'on vous
120 pose ? ». Je pense également que les annotations que les enseignants mettent sur les
évaluations sont importantes. Il ne faut pas seulement signaler les choses qui ne vont pas bien,
mais aussi ce qui fonctionne bien.

E : Juste avant l'évaluation, c'est bien de lire les consignes avec l'élève qui stresse ou avec l'ensemble de la classe.

Exp 3 : Oui avec toute la classe. Il est aussi nécessaire d'être calme, ne pas mettre une tension
dans la classe.

E : Selon vous, l'enseignant peut aussi créer une atmosphère tendue dans une classe ?

Exp 3 : Pour les épreuves cantonales, je pense qu'il y a un tas d'enseignants qui veulent que
130 leur classe soit l'une des meilleures. Donc, ils ont des attentes. Toute l'année, l'enseignant
répète aux élèves : « vous verrez quand il y aura les épreuves cantonales, etc ». Alors que si
on leur dit : « on va faire des épreuves cantonales, mais vous serez prêts parce qu'on va faire
tout ce qu'il faut pendant l'année, donc vous les prendrez comme une autre épreuve,
simplement plus longue », ça change tout. Ce n'est pas la fin de la vie de rater une épreuve. Il
135 faut faire comprendre aux élèves qu'ils ne jouent pas leur vie lors d'une évaluation.

E : En fait, vous dites qu'il faut minimiser les enjeux de l'évaluation.

Exp 3 : Tout à fait et dire que l'évaluation c'est juste pour voir où ils en sont, ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont moins bien compris.

E : Tout passe par la parole.

140 Exp 3 : Oui, et la confiance. Les professeurs qui crient en classe sont eux-mêmes stressés. Il y a des enfants qui sont paralysés lorsqu'ils entendent quelqu'un crier, car ils n'ont pas l'habitude à la maison. D'autres enfants ne font pas attention, car ils ont peut-être plus l'habitude. Lorsqu'un enseignant dit à un enfant qu'il n'y arrivera pas s'il ne travaille pas un peu plus en lui faisant peur, je ne crois pas que ce soit la bonne méthode. On enlève la
145 confiance. Par contre, on peut être sévère en disant : « Là, ça n'a pas été fait, tu refais ça », c'est autre chose. Il est préférable de mettre l'enfant face à son travail, de lui dire : « Je te montre, commence ici ». Il ne faut pas donner des choses négatives.

E : Vous nous avez parlé de plusieurs signes visibles qu'on peut voir chez ces enfants. Pouvez-vous nous donner quelques exemples ?

150 Exp 3 : La respiration, la main qui tremble, les maux de ventre... les émotions sortent par là.

E : L'agitation aussi ?

Exp 3 : Oui.

E : Puis à l'opposé, un comportement très calme voire passif ?

155 Exp 3 : Dans ces situations, soit ils sont agités, soit c'est le corps qui parle avec les mains moites, pas capable de dormir, avoir beaucoup de peine à s'endormir, des cauchemars, il y a plein de choses... Ces émotions sortent différemment selon les enfants.

E : Ça pourrait être aussi un enfant particulièrement passif qui d'office pose son crayon et attend que cela se finisse ?

160 Exp 3 : Non, je crois plus qu'ils essaient de faire et ils partent ailleurs, ils pensent à autre chose et ils ne vont pas pouvoir finir. Il faut leur apprendre à tourner les pages. Il m'est arrivé de recevoir des enfants qui ont fait les 3 premières pages et qui n'ont jamais regardé derrière.

**E: Nous nous sommes beaucoup renseignées et nous avons lu plusieurs livres sur le stress, mais nous remarquons que de manière générale nous avons des informations soit
165 sur le stress des enfants, soit sur l'évaluation, jamais sur le stress des enfants lors d'évaluation. On se demandait si le stress qui est appliqué aux adultes pourrait être applicable aux enfants, par exemple pour les signes ?**

Exp 3 : Oui, bien sûr. Vous avez des enfants qui refusent de travailler quand ils sont en échec, parce qu'ils ont tellement peur que ce soit faux, qu'ils préfèrent ne rien faire pour éviter les

170 erreurs. C'est la même chose que pour un adulte, mais simplement cela se manifestera
autrement. Un adulte aura moins mal au ventre, il aura un côlon spastique ou il aura des maux
de tête alors que pour l'enfant, cela peut se montrer au niveau du caractère. Il peut répondre
ou devenir agressif, il peut aussi trembler, avoir les mains mouillées, ne pas réussir à écrire
correctement... Un adulte n'aura pas besoin d'aller faire pipi toutes les deux minutes. Il se
175 contrôlera autrement, mais il manifeste la même chose.

E : Pensez-vous que certains élèves pourraient essayer d'échapper à l'évaluation, par exemple en allant tailler son crayon, en se levant... ?

Exp 3 : Je ne crois pas, parce que les enfants respectent l'autorité. Les adolescents c'est autre
chose. L'adolescent peut se dire : « je ne vais pas à l'école, je suis malade ». Les petits, non.
180 Ils sont encore sous l'autorité. Dire non à un adulte n'est pas évident pour eux. En évaluation
il ne pourra pas faire tout ça. La seule chose qu'il pourra peut-être faire, c'est par exemple
jouer avec sa gomme ou faire autre chose à sa place.

E : Le stress pourrait aussi se manifester de cette manière ?

Exp 3 : Il faut faire attention, car il y a des enfants qui ont un déficit d'attention. Ces enfants
185 vont de toute manière avoir ce comportement, pas du tout en lien avec le stress.

E : Ces enfants ne sont donc pas stressés ?

Exp 3 : Non, c'est leur manière d'agir, ils n'arrivent pas à rentrer dans le travail.

E: Donc, il y a des élèves que nous pourrions considérer comme stressés alors qu'ils ne le sont pas du tout ?

190 Exp 3 : Moi, je reconnais toujours les enfants qui sont stressés de ceux qui ont un déficit
d'attention. Je le vois dans les carnets. Quand c'est marqué : « rêve » ou « est dans la lune »,
là je me dis qu'il faut investiguer autre chose.

E : Il y aurait potentiellement un déficit d'attention ?

Exp 3 : En général, les enseignants décrivent très bien le comportement en déficit d'attention.
195 Quand on reprend tous les carnets scolaires on trouve des remarques comme : « ne finit pas
son travail dans les temps » ou « rêveur ». Des fois, il arrive que ce soit un problème
d'attention, il n'arrive pas à rentrer dans son travail. Cela ne l'empêche pas de stresser parce
qu'il n'y arrive pas. Il n'est pas toujours évident de séparer le stress et le déficit d'attention.

E : Donc, les deux choses peuvent vraiment se superposer ?

200 Exp 3 : Oui, tout à fait. Les dyslexiques qui n'ont jamais été évalués sont très nombreux et on
dit qu'ils n'arrivent pas, qu'ils sont incapables. Lorsqu'un psychologue voit cet enfant, nous
arrivons à la conclusion qu'il a une dyslexie qui n'a jamais été traitée. Ils n'arrivent pas à lire
un texte et ne peuvent pas comprendre les consignes. Il y en a qui ne sont pas dépistés ou

alors on les dépiste à 12/13 ans quand ils viennent parce qu'ils sont en échec. Il faut tout
205 rattraper et c'est très difficile dans ce cas. Quand vous voyez qu'un enfant fait toujours les
mêmes fautes d'orthographe, qu'il y a certains sons qui ne sont pas acquis, on se dit qu'il y a
quand même quelque chose. Je pense qu'il vaut mieux une prise en charge immédiate pour les
remettre sur les rails plutôt que d'attendre en disant que ça va passer.

**E : Pensez-vous qu'un enseignant est bien placé pour proposer ce genre de prise en
210 charge ?**

Exp 3 : L'enseignant va observer que l'élève fait toujours les mêmes fautes par exemple
« on », « un », « en » ou bien que les lettres « b », « d », « p », « q » sont inversées. Je ne suis
pas logopédiste, mais quand on voit ça ou quand on voit que l'enfant écrit les chiffres à
215 l'envers, on l'envoie pour une évaluation chez une logopédiste. Même si on vous dit qu'il n'y
a rien au final, au moins c'est fait. La logopédiste dira qu'il n'y a pas de dyslexie, mais qu'il
faut peut-être voir ailleurs. Alors l'enfant va voir la psychologue. Nous sommes plus attentifs
à tout ce qui concerne le déficit d'attention. Par la suite, on fait des tests, on demande aux
parents les carnets, on demande comment il était depuis tout petit, parce qu'il y a beaucoup de
signes lors de la petite enfance.

220 E : Quels sont les signes liés au déficit d'attention ?

Exp 3 : En général, ce sont des enfants qui rêvent, qui ne finissent pas leur travail, ils sont
lents, ils pensent à autre chose, ils mettent longtemps pour s'habiller le matin. La maman leur
dit : « habille-toi », et elle le retrouve 10 minutes après avec la même chaussette parce qu'il
rêve. A table c'est la même chose. Les hyperactifs on les remarque tout de suite parce qu'ils
225 dérangent la classe, mais le déficit de l'attention c'est plus difficile. Un enfant en déficit
d'attention ne dérange personne, il n'écrit pas ce qu'on lui demande d'écrire comme devoirs
donc il ne les fait pas en fin de compte. Dans le langage commun, on croit souvent que tous
les enfants sont hyperactifs, mais ce n'est pas le cas. Le syndrome s'appelle le déficit
d'attention avec ou sans hyperactivité. Dans les classes, il y a une chose intéressante, c'est
230 que l'enfant hyperactif recherche l'enfant en déficit d'attention. Quand vous en avez deux qui
sont ensemble ils ont souvent le même mode de pensée aussi rapide l'un que l'autre.
Seulement, il y en a un qui bouge plus que l'autre. Celui qui a plus d'hyperactivité va plus
taquiner, il va se faire gronder tout le temps.

E : L'enfant hyperactif est celui qui aura le plus de punitions ?

235 Exp 3 : Et oui ! Parce qu'il ne s'arrête jamais au feu rouge, il s'arrête toujours après. Les
enfants en déficit d'attention parlent très peu et se font rapidement oublier. Il y a en moyenne
deux enfants en déficit d'attention par classe, ce n'est pas rien. Ce sont des enfants qui ont le

sens du toucher très développé, donc ils ont toujours besoin d'avoir quelque chose dans les mains, un crayon, une gomme. Ils laissent tomber fréquemment ces objets parce qu'ils jouent toujours avec. Pour les tests, par exemple un test oral des tables de multiplication, ils les apprennent à la maison et ils ne les savent plus le lendemain. On leur dit : « tu ne l'as pas fait » et ce n'est pas vrai. En fait, ils n'ont pas stocké dans leur mémoire à long terme alors ils doivent tout revoir. Le vocabulaire c'est pareil. Ils doivent toujours revoir le matin pour essayer de garder un tout petit peu. Il y a des critiques qu'on leur fait qui sont absolument fausses. Ces enfants réussissent les tâches difficiles, ils ratent celles qui sont faciles. Ils ont une estime d'eux-mêmes qui descend toujours plus, parce qu'ils ne peuvent pas la construire. Quand vous construisez votre estime de vous-mêmes, c'est parce que vous savez ce que vous avez plus ou moins bien réussi dans l'évaluation. Quand vous recevez la note, elle correspond plus ou moins à ce que vous aviez estimé. Si vous pensez avoir réussi et puis c'est raté, vous ne pouvez jamais savoir où vous vous situez, c'est impossible. L'écriture pose aussi problème, parce que les enfants en déficit d'attention ont souvent des problèmes de motricité fine. Leur écriture est soit toute petite, soit grande, pas sur les lignes. Ils n'en peuvent rien. Dès qu'on donne la médication, souvent l'écriture change en une demi-heure.

E : Pensez-vous qu'un hyperactif ou déficitaire d'attention qui a une estime de lui-même mauvaise sera plus stressé durant les évaluations ?

Exp 3 : Peut-être ou peut-être pas. Il peut décrocher et se dire : « de toute façon je n'y arriverai pas, je suis nul. Donc, tant pis. ». C'est ce qu'ils se disent eux. Ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas tristes, mais ça ne veut pas dire non plus qu'ils sont stressés.

E : Ce sont des enfants qui ne sont pas forcément plus stressés que d'autres ?

Exp 3 : Non, mais le fait de penser que l'on est nul, on baisse les bras. Je lis deux mots, je comprends, je ne comprends pas, je laisse tomber. Il faut qu'ils aient un adulte à côté pour les devoirs par exemple. Pas pour leur expliquer, mais pour être à côté pour qu'ils focalisent leur attention sur ce qu'ils doivent faire. Insister en disant : « ben voilà, tu commences ici je reviens dans 5 minutes ». Il est important de mettre des limites temporelles à ces enfants parce que plus ils ont le temps, plus ils en prennent. Les études montrent qu'il y a souvent plus de filles que de garçons qui sont en déficit d'attention. Mais maintenant, par rapport à mon expérience, je repère également quelques garçons. Ce sont les petits garçons charmeurs, gentils, que tout le monde trouve mignons qui sont souvent des déficitaires d'attention. Ils sont créatifs, ils vont aimer le bricolage, le dessin et toutes les choses comme ça. C'est très caricatural, il ne faut pas trop généraliser tout de même.

E : Ce sont plus souvent les garçons qui souffrent d'hyperactivité ?

Exp 3 : Dans tous les cas, si une fille est hyperactive, ce sera beaucoup plus fort. Les hyperactifs n'ont pas de copains ou très peu, ils sont seuls à la récréation. Il suffirait de regarder les enfants à la récréation pour déterminer ceux avec qui personne ne veut jouer. Ils veulent souvent tout décider pour tout le monde donc les autres les rejettent. Pour ces enfants, vous pouvez limiter le stress comme par exemple à la gymnastique. Vous faites les équipes vous-même comme ça vous évitez que l'enfant soit le dernier à être choisi, celui dont on ne veut pas. Si c'est le professeur qui dit « voilà, c'est moi qui fais les équipes », ils ne vivent pas le rejet à nouveau.

280 **E : Donc un enseignant pourrait finalement limiter le stress des élèves dans une classe ?**

Exp 3 : Oui, absolument. Comme par exemple dans la situation de la gymnastique. Si l'enseignant ne décide pas lui-même, l'enfant sera le dernier choisi parmi les équipes. Donc, c'est beaucoup plus sain que les professeurs décident eux-mêmes, cela évite le rejet de l'élève. Je pense qu'il est possible de travailler avec les enfants pour les obliger à jouer ensemble à la récréation. Ils peuvent ne pas s'inviter en-dehors de l'école, ça c'est autre chose, mais ils doivent apprendre à se tolérer à la récréation, ne pas exclure. Il y en a, qui toute la matinée, pensent à la récréation en se disant qu'ils vont être seuls. Du coup, en classe, ils ne font rien le matin jusqu'à la récréation.

290 **E : Le fait que des enfants aient ce déficit d'attention peut amplifier le stress qu'ils éprouvent étant donné qu'ils savent qu'ils oublient rapidement ?**

Exp 3 : Ça, ils le savent. Mais pour eux, ce qui est le plus dur, c'est l'injustice d'arriver à l'école et que l'enseignant leur dise : « tu n'as pas appris », alors qu'ils ont appris. Il y a d'autres enfants qui stressent vraiment, ça c'est autre chose. Je crois que c'est important de ne pas tout mélanger, ne pas mettre tous les problèmes sur le compte du stress. Pour un enfant réellement stressé, il est nécessaire de communiquer avec lui, par exemple de lui faire écrire ce qu'il ressent devant son évaluation s'il n'arrive pas à le dire par oral.

E : Même les petits enfants arrivent à l'expliquer ?

Exp 3 : Ils vous disent « j'ai des barbouilles dans le ventre », ils vous disent plein de choses. Puis après, il y a différents stress : il y a des enfants qui le ressentent le jour avant, ceux qui le ressentent le matin, d'autres qui ont le stress juste à un moment donné et quand l'épreuve commence c'est bon, car on a tous besoin de stress pour faire quelque chose. Quand on rend un travail, si on ne ressentait pas de stress, on ne le rendrait jamais. C'est la « dead line » qui fait que vous vous mettez au travail. Il y a une partie de stress qui est obligatoire pour pouvoir fonctionner en tout cas quand on fait des études. Si vous ne leur dites pas que la poésie à apprendre est pour demain, très peu d'élèves vont réellement l'apprendre. Evidemment, il y a

toujours des enfants qui la sauront tout de même par cœur, mais c'est ceux qui ont toujours peur de ne pas bien faire. Alors ils apprennent tout, pour tout contrôler.

E : On pourrait dire qu'il y a un stress positif qui fait avancer et il y a le stress négatif qui empêche d'avancer ?

310 Exp 3 : On a tous besoin d'un peu de stress. Le stress que nous avons dans des temps plus anciens était différent mais tout de même présent. Les hommes des cavernes avaient peur des animaux et nous, à notre époque, nous avons exactement la même réaction physiologique devant une feuille de papier. Il faut relativiser, on ne joue pas sa vie sur une épreuve, c'est une épreuve parmi des centaines qu'on aura dans sa vie. Elle est importante pour voir ce qu'on a
315 compris et ce qu'on n'a pas compris. Après, il y a tous ceux qui ont peur des résultats parce qu'ils doivent les dire aux parents. Ils sont stressés parce que s'ils n'ont pas un 6 ou un 5, ils vont se faire gronder.

E : Pensez-vous que cela dépende des milieux sociaux dans lesquels les enfants grandissent ?

320 Exp 3 : Je crois que l'exigence peut se trouver dans tous les milieux socioculturels.

E : Nous avons l'exemple type du papa avocat qui aimerait que son enfant reprenne le cabinet ou l'affaire familiale...

Exp 3 : Oui. Il y en a d'autres qui disent : « j'ai fait ce que j'ai voulu et j'aimerais que mon fils ou ma fille soit heureux/se et choisisse la profession qu'il ou elle veut ». Et vous pouvez
325 avoir une femme de ménage qui a travaillé toute sa vie puis qui aimerait que son enfant la dépasse. Cela dépend des personnalités des parents. Tant que vous, en tant qu'adulte, vous avez réalisé ce que vous vouliez faire, vous n'allez pas demander à votre enfant d'en faire autant. Lui, il va se réaliser par rapport à ce qu'il a. Mais, si vous n'avez pas réussi, c'est différent. C'est comme les parents qui vont faire faire du piano à leurs enfants parce qu'ils
330 n'ont jamais eu l'occasion d'en faire. A travers leur enfant, les parents se réalisent. Pourquoi ces parents ne jouent-ils pas eux-mêmes au piano ? Il ne faut pas demander à l'autre de remplir vos rêves de ce que vous n'avez pas fait. Par contre, c'est important de les amener le plus loin possible dans l'éducation, ça oui ! Comme les parents qui vous disent : « c'est terrible, il ne lit pas » et lorsque vous leur demandez quel genre de livres ils lisent ils vous
335 répondent : « ah, mais moi, je n'ai pas le temps de lire ». Comment voulez-vous que l'enfant lise ? Depuis tout petit, il procède par imitation. S'il y a des livres à la maison et qu'il voit que tout le monde en utilise, il lira plus facilement. C'est tout bête.

E : Nous vous remercions infiniment de nous avoir accordé un peu de votre temps.

10. 8. Retranscription de l'entretien de l'enseignant 1 : 6^{ème} primaire (2 octobre 2009)

Etudiantes: **Un enseignant de 4P fait part à sa collègue du comportement de l'un de ses élèves lors d'évaluation, Simon 9 ans. Cet enseignant a décidé de parler de la situation qui lui pose problème, car le comportement de cet élève influence l'ambiance générale de la classe en situation d'évaluation. L'enseignant raconte que : malgré les remarques qu'il peut lui faire, Simon se lève plusieurs fois en invoquant diverses raisons, tailler son crayon, aller aux toilettes, poser une question, demander une gomme, aller boire, etc., il s'agite sur sa chaise, chahute ou raconte des blagues pour rigoler avec ses camarades. L'enseignant considère que le comportement de Simon n'est pas adapté pour une évaluation. De plus, celui-ci perturbe la concentration générale de la classe. Si tu étais à la place du collègue que lui dirais-tu, que lui donnerais-tu comme conseils ou comment agirais-tu ?**

Enseignant : **Je mettrais en place des petits rituels, des choses qu'il devra faire avant une évaluation. Ce qui fait que toutes les choses qu'il pourrait avoir envie de faire durant l'évaluation seraient faites avant. Par exemple, je lui demanderais explicitement d'aller aux toilettes, de tailler son crayon, etc. Je m'assurerais que tout ce dont il a besoin pour travailler est prêt pour ensuite pouvoir juger si cet élève est désorganisé ou si ce comportement est plutôt une manière d'échapper à la situation. Cela me permettra de savoir ce qu'il en est pour pouvoir mettre en place par la suite un dispositif adapté.**

E: Selon toi, Simon est-il stressé lors de l'évaluation ?

Ens : **Je crois que cela n'est pas du stress. Il me semble que cet élève fuit probablement la situation parce qu'il ne se sent pas capable. Selon moi, c'est un élève qui baisse les bras, il n'éprouve pas de stress. Si je devais décrire un enfant qui stresse, je le vois plutôt farfouiller dans ses affaires ou être perturbé parce qu'il ne sait pas comment y arriver. Je ne le verrais pas essayer d'échapper à la situation comme le fait Simon.**

E : Je te propose une autre situation.

Un jour, après l'école, lors d'une discussion avec son enseignante, Alice, 11 ans, lui confie : « J'ai tellement envie de réussir, de faire juste, j'ai peur de rater. ».

A la suite de cette conversation, l'enseignante fait le point sur ce qu'elle perçoit de cette élève lors d'évaluations. Elle ne constate pas de différences dans son comportement entre la situation d'évaluation et la vie de classe quotidienne. Selon elle, Alice semble concentrée sur son travail, ne pose généralement pas de questions et rend habituellement son évaluation à la fin du temps prévu pour celle-ci. Les résultats d'Alice

35 **sont excellents. Par ailleurs, l'enseignante observe également que lorsqu'elle fait une remarque à cette élève, lorsqu'elle lui dit de changer quelque chose ou même lui donne un simple conseil sur son travail, Alice le prend comme une critique, elle en a les larmes aux yeux.**

Que penses-tu de cette élève ?

40 Ens : Petite miss parfaite. Elle est certainement poussée par ses parents, elle se met la barre trop haut et elle refuse totalement l'erreur. Dans ce cas, je pense qu'il y a d'une part la pression que les parents lui mettent et d'autre part la pression qu'elle se met elle-même. Elle ne peut pas supporter le fait de faire un truc de travers. Donc, elle se met le stress pour faire les choses le plus parfaitement possible.

45 **E : Et comment agirais-tu avec cette élève ?**

Ens: Je pense que j'hésiterais. En tant qu'enseignant, nous avons tendance à pousser les élèves comme Alice, car ils peuvent faire plus ou mieux. Nous avons des attentes plus grandes. Avec Alice, j'essaierais de ne pas avoir ce comportement et j'essaierais le plus possible de lui montrer que c'est normal de faire des erreurs. Quand elle fait des erreurs, j'essaierais également de la rassurer. De manière générale, c'est lorsqu'ils reçoivent une mauvaise note que les élèves comme Alice finissent par comprendre et accepter qu'ils ne peuvent pas faire tout de manière parfaite. Souvent, il suffit d'une grosse baffé pour accepter que cela peut arriver à tout le monde de faire des erreurs, de ne pas être parfait.

E : Cela fait combien de temps que tu enseignes ?

55 Ens : C'est ma 6^{ème} année.

E : Quelle formation as-tu suivie ?

Ens : LME.

E : Dans quels degrés as-tu déjà enseignés ?

60 Ens : La première année j'ai eu des 5P/6P et ensuite des 5P et des 6P. Cette année, j'ai à nouveau une 5P/6P. Je suis très original. Je suis l'exemple typique de l'enseignant qui aime changer de degré (rire).

E : Considères-tu qu'un enfant à l'école primaire à Genève puisse être stressé ?

Ens : Oui.

E : A ton avis, pourquoi ?

65 Ens : La pression. A mon avis, à l'école primaire, la pression vient avant tout de l'enseignant ou des parents. Maintenant, les élèves grandissent et se mettent la pression eux-mêmes. S'ils ont grandi avec une certaine pression, en 5P/6P, je pense qu'ils auront tendance à se la mettre eux-mêmes. Le stress qu'ils se mettent peut provenir des attentes, soit de l'enseignant, soit

des parents, soit de fin de cycle. Par exemple, les épreuves cantonales. Quand il y a les
70 épreuves cantonales à la fin de l'année ou quand les élèves savent qu'ils doivent passer au CO
(ndlr : Cycle d'Orientation), la pression est différente. Ce n'est peut-être pas la meilleure
chose à faire, mais typiquement, j'utilise les épreuves cantonales comme un argument de
travail face aux élèves. Je leur dis par exemple : « Si vous continuez à travailler comme ça, les
épreuves cantonales ne vont certainement pas se faire toutes seules ». Mine de rien, je pense
75 que dans ce cas, je contribue au stress des enfants. En même temps, le stress peut également
être positif.

**E : Quel est ton point de vue sur le stress des élèves et les évaluations notées
(certificatives) à l'école ? Est-ce qu'il y a un lien fort ou pas trop ?**

Ens : Il y a ceux pour qui cela ne change rien, c'est à dire qu'ils se concentrent en classe et
80 qu'ils se concentrent en évaluation. Ceux qui n'en n'ont rien à faire du travail en classe et
lorsqu'ils arrivent à l'évaluation, ils n'en n'ont rien à faire non plus. Ensuite, il y a les élèves
qui réussissent bien les activités quand ils les font en classe et quand ils arrivent à
l'évaluation, c'est la panique à cause du stress. Il y a également les enfants qui ne bossent pas
correctement en classe, mais quand ils sont face à l'évaluation, c'est le miracle, tout se passe
85 bien. Cela dépend, j'ai pu observer tous les cas de figure.

E : L'évaluation pourrait potentiellement être une cause de stress ?

Ens : Oui, totalement.

**E : Est-ce que pour toi certaines évaluations sont plus propices au stress ? Donnes-tu
plus ou moins d'importance à certaines évaluations tout au long de l'année ?**

90 Ens : Oui, en fonction du sujet. De nouveau, cela dépend de chaque enfant. Pour ce qui est des
épreuves cantonales, les enfants savent qu'ils n'en ont que très rarement, que ce n'est pas
chaque année, que c'est la même dans toutes les classes du canton, que cette épreuve atteste
de leurs compétences en fonction des attentes de fin de cycle et c'est ces mêmes épreuves qui
comptent plus dans le carnet. Forcément, l'importance est plus grande et, du coup, le degré de
95 stress est supérieur. Certaines fois, il suffit que les enfants voient un exemple d'épreuve
cantonale pour qu'ils soient rassurés. Ensuite, il y a des différences selon les disciplines des
évaluations. Par exemple, selon les enfants, le stress sera différent si je fais passer une
épreuve de géographie ou de mathématiques. C'est clair que la petite récitation qu'ils font
toutes les semaines et l'évaluation qu'ils font 2 à 3 fois par trimestre n'ont pas le même statut.
100 Le stress est donc graduel en fonction du statut de l'épreuve. Selon moi, la graduation est la
suivante : je dirais qu'il y a tout d'abord les exercices en classe, puis les récitations et pour
finir les évaluations. Les situations d'évaluation sont donc plus stressantes pour les élèves.

E : As-tu déjà vu des enfants stresser pour les petites récitations ?

105 Ens : Oui, c'est clair. Je fais régulièrement des récitations de mathématiques donc je ne pense pas que celles-ci les stressent parce qu'ils y sont habitués. Par contre, il suffit que je fasse, s'ils ne s'y attendent pas, une récitation du vocabulaire d'allemand et c'est la panique.

E : L'inconnu change quelque chose en ce qui concerne le stress des élèves. Selon toi, est-ce que le moment de la journée où tu vas faire passer l'évaluation change le stress éprouvé par les élèves ? (l'après-midi, fin de journée ou en toute fin de matinée)

110 Ens : Personnellement, je ne crois pas. Je pense que cela change leur concentration, mais pas leur stress.

E : Penses-tu que les degrés 2P, 4P ou 6P changent le stress des élèves ? Est-ce que le stress est différent ?

115 Ens : Non. Le stress est un état dans lequel ils se mettent. Les facteurs peuvent être différents ainsi que la manière dont celui-ci se montre, mais le sentiment de stress peut être là tant chez les petits (mauvaise compréhension de l'énoncé, ne pas oser demander) que chez les grands (manque de révision). Cet état existe chez tous les élèves qu'ils soient dans n'importe quel degré.

120 **E : Dans la classe que tu as maintenant, est-ce que tu penses que tes élèves sont stressés et que fais-tu globalement avec eux ?**

B : Oui, je pense que certains le sont. Pour l'instant, je ne fais rien, car leurs résultats ne m'inquiètent pas. J'en conclus que ce n'est peut-être pas un mauvais stress. En classe, j'essaie de mettre en place un climat un peu tranquille en ce qui concerne les évaluations. J'essaie de faire en sorte qu'ils se rendent compte que les évaluations font partie de la vie scolaire et que c'est normal au même titre que les exercices en classe. J'essaie au maximum de faire voir les 125 exercices en classe comme ils le seront dans les évaluations, donc que celles-ci sont dans l'ordre normal des choses, que ce n'est pas le « gros truc » de la journée. J'essaie de normaliser le plus possible les évaluations.

E : Comment annonces-tu les évaluations ?

130 Ens : D'abord, quand un exercice est fini, je leur dis : « Pour moi, cela doit être su pour tout le monde, alors si vous avez des questions profitez-en parce qu'il y aura bientôt une évaluation ». Je leur donne beaucoup d'occasions de poser des questions et leur laisse le temps entre le moment où j'annonce qu'il y aura une évaluation et le moment où il y a réellement l'évaluation. Cela leur permet de pouvoir s'habituer à l'idée qu'ils vont avoir une 135 évaluation et également réviser s'ils ressentent le besoin de le faire.

E : Est-ce que tu mets en place des techniques pour apaiser les élèves en classe ?

Ens : Non.

E : Rien de particulier. C'est au niveau du contexte que tu agis ?

140 Ens : Oui. Je ne fais pas de relaxation, car je sais que toutes les techniques pour essayer d'apaiser le stress me stressent encore plus.

E : C'est une expérience vécue ?

Ens : Totalement.

E : C'est parce que tu n'y crois pas personnellement ?

145 Ens : C'est peut-être un peu égoïste, car cela pourrait peut-être bénéficier à certains élèves. En même temps, je ne vois pas comment je pourrais faire ça correctement si je n'y crois pas.

E : Les évaluations à venir, sont-elles notées dans les carnets de devoirs ?

150 Ens : Elles sont annoncées oralement. Maintenant, s'ils veulent s'organiser en la notant sur leur carnet de devoirs, ils le peuvent. Je ne l'interdis pas, mais je ne le fais pas écrire à tout le monde. Je pense que cette manière de faire les responsabilise et les rend plus autonome. Ils doivent savoir ce dont ils ont besoin pour réussir.

E : As-tu une raison particulière de l'annoncer seulement par oral, de ne pas la faire noter ?

155 Ens : Non pas franchement. Je pense que ça les responsabilise. Je répète suffisamment qu'il y aura une évaluation. Je ne veux pas la faire noter, car je ne veux pas qu'ils bossent pour l'épreuve. Selon moi, l'évaluation n'est pas un devoir. Elle n'a pas et ne doit pas avoir le même statut qu'un devoir.

E : Selon toi, ce qu'ils ont fait en classe suffit pour réussir leur évaluation ?

Ens : Normalement, oui.

E : Et puis, pour les élèves stressés ?

160 Ens : Ceux qui veulent la noter pour réviser le peuvent. C'est à leur charge. Ils doivent savoir si ça peut les rassurer ou pas. Le but, théoriquement, ce serait de les rassurer.

E: Est-ce que tu proposes des exercices de révision entre le moment de l'annonce et l'évaluation, en dehors du fait de leur faire savoir qu'ils peuvent poser des questions ?

Ens : Oui, oui. J'en donne.

165 **E : C'est facultatif ?**

Ens : Cela dépend. Il arrive qu'ils soient facultatifs. Souvent, ces exercices de révision sont intégrés dans les devoirs. Je les donne sous cette forme en leur disant de les faire dans les mêmes conditions qu'une évaluation afin qu'ils puissent tester leurs connaissances et savoir où ils en sont en fonction du sujet. Je fais régulièrement des sortes d'autoévaluations.

170 **E : Penses-tu que le fait de faire ces exercices dans les mêmes conditions qu'une évaluation permet de rassurer un enfant qui est un peu stressé ?**

Ens : Cela permet de mettre à certains élèves un stress nécessaire. C'est-à-dire qu'il y a souvent des élèves qui devraient stresser, car ils se la coulent douce. Souvent, c'est en faisant un exercice qu'ils peuvent se rendre compte qu'ils ne savent rien. Cette situation est suffisante pour qu'ils se mettent au travail.

175

E : Un élève stressé qui se rend compte qu'il n'arrive pas à faire son exercice, comment penses-tu qu'il va réagir ?

Ens : Soit il va être totalement paniqué, soit s'il est un peu malin, il travaille. S'il ne comprend toujours pas, il peut venir me voir.

180 **E : A travers ta formation, as-tu appris quelque chose par rapport au stress des élèves de l'école primaire, comment gérer le stress des élèves, est-ce qu'une formation continue est proposée ?**

Ens : Honnêtement, j'en n'ai pas le souvenir. En fait, nous avons beaucoup discuté du vécu des enfants dans les cours à l'université, mais nous n'avons pas vraiment abordé la thématique des stratégies, des méthodes qui permettraient aux élèves de surmonter leur stress.

185

E : Si une formation continue était proposée abordant le sujet du stress des élèves tant au niveau du contexte que celui des méthodes de relaxation, que des choses concrètes te soient proposées, est-ce que cela t'intéresserait ou pas ?

Ens : Oui. Cela pourrait être intéressant. C'est clair que nous avons tendance à aller vers ces méthodes, à chercher des réponses quand nous nous posons des questions. Quand nous ne nous en posons pas, nous n'avons pas vraiment envie d'obtenir des réponses. Pour l'instant, je n'ai pas l'impression que c'est quelque chose de problématique au sein de ma classe. En même temps, je travaille dans une école de campagne, je ne pense pas que le stress soit en leur défaveur dans ce cadre-là. Du coup, je ne verrais pas le besoin d'utiliser des méthodes de relaxation dans ma classe.

195

E : Penses-tu que dans ta classe le stress des élèves a un effet positif sur leurs apprentissages et que celui-ci les aide à se dépasser ?

Ens : Cela m'est arrivé d'avoir un ou deux élèves qui ressentaient du stress. Dans ce cas, j'ai essayé de faire quelque chose avec eux. Eventuellement, là oui, des méthodes m'auraient aidé.

200 **E : Dans le cas de ces deux élèves, qu'as-tu fait ?**

Ens : J'ai discuté avec eux, j'ai essayé de les mettre en confiance, de construire une dynamique et la complicité nécessaire pour les rassurer. Mais, franchement, je ne pense pas

que je serais allé demander de l'aide à quelqu'un. Je pense que mes connaissances étaient, dans ces cas, suffisantes.

205 **E : D'après ton expérience, quels sont les principaux facteurs de stress ?**

Ens : La famille, le temps, le travail ; c'est-à-dire le fait de savoir ou ne pas savoir ce que l'on fait, si on est prêt ou pas. La fatigue peut également être un facteur au même titre que la pression mise soit par l'enseignant, soit par les parents, soit par l'élève.

E : Et dans le milieu scolaire plus particulièrement ?

210 Ens : Les évaluations et peut-être lorsqu'un enfant doit faire quelque chose devant ses camarades, une présentation orale, une poésie... Selon moi, dans ce cas de figure, le stress provient de la peur du jugement que les autres vont porter.

E : Quels sont les signes visibles que tu peux observer lorsqu'un élève est stressé. Tu m'as dit que tu as eu 2 ou 3 élèves stressés, comment as-tu fait pour les repérer ?

215 Ens : Je les ai repérés en observant ce qu'ils faisaient. Par exemple, pendant certaines évaluations, j'ai vu que l'élève faisait son exercice complètement faux, alors que le jour d'avant il avait fait une activité du même type juste. Dans ce cas, je savais que l'élève pouvait faire l'exercice sans se tromper, mais comme la situation était nouvelle pour l'évaluation, il a certainement imaginé que c'était plus compliqué. Selon moi, un élève est stressé lorsqu'on le voit souvent gommer et réécrire, cela démontre qu'il n'est pas sûr de ce qu'il fait. D'autres élèves soupirent beaucoup et lorsque je leur donne l'épreuve, ils posent déjà quinze millions de questions alors qu'ils n'ont pas encore lu l'énoncé. En général, je sais que l'élève a déjà les réponses aux questions posées. En fait, il ne prend pas le temps de lire.

E : Quand ils posent ces quinze mille questions, tu leur réponds quoi ?

225 Ens : Je réponds à une ou deux question puis, je relis à haute voix l'énoncé, puis ils réalisent que tout est dedans. Je fais ce travail de relecture avec eux pour deux questions et ensuite je leur demande de continuer seuls en procédant de la même manière (lire avant de poser des questions, s'assurer que la réponse à la question qu'ils souhaitent me poser n'est pas dans l'énoncé).

230 **E : Si tu devais faire le portrait type d'un élève stressé, comment le décrirais-tu ?**

Ens : Quelqu'un qui a vraiment envie de réussir. Je pense spécifiquement à une fille qui avait vraiment envie de réussir, mais qui, en même temps, avait de la peine à se concentrer. Cette élève ne se retrouvait pas toujours avec les meilleures notes, souvent autour des 4. Comme elle était à la limite, elle se mettait toute la pression possible et imaginable. Elle ne s'accordait pas la moindre erreur. Je pense que toute cette pression n'était pas positive pour elle.

235

E : Et comment cette élève agissait-elle concrètement devant sa feuille ou devant son évaluation ?

240 Ens : Elle posait beaucoup de questions, elle revenait sans cesse sur ses exercices en remettant en doute ce qu'elle avait déjà écrit alors que sa réponse pouvait être juste. En remettant systématiquement en doute ses réponses, sa relecture n'était pas efficace, elle ne vérifiait plus vraiment si ses réponses étaient justes ou pas. Finalement, elle perdait beaucoup de temps et n'arrivait pas à terminer son travail.

E : C'était il y a combien de temps que tu as pu observer cette élève ?

Ens : 3 ans.

245 **E : As-tu quelque chose à ajouter pour conclure cet entretien ?**

Ens : Non, je crois que j'ai fait le tour.

E : Nous te remercions d'avoir répondu à nos questions !

10. 9. Retranscription de l'entretien de l'enseignant 2 : 4^{ème} primaire (16 octobre 2009)

Etudiantes : **Un enseignant de 4P fait part à sa collègue du comportement de l'un de ses élèves lors d'évaluations : Simon, 9 ans. Cet enseignant a décidé de parler de la situation qui lui pose problème, car le comportement de cet élève influence l'ambiance générale de la classe en situation d'évaluation. L'enseignant raconte que, malgré les remarques qu'il peut lui faire, Simon se lève plusieurs fois en invoquant diverses raisons : tailler son crayon, aller aux toilettes, poser une question, demander une gomme, aller boire, etc. Il s'agite sur sa chaise, chahute ou raconte des blagues pour rigoler avec ses camarades. L'enseignant considère que le comportement de Simon n'est pas adapté pour une évaluation. De plus, celui-ci perturbe la concentration générale de la classe.**

Suite à cette situation, si tu étais la collègue de cet enseignant, que lui dirais-tu ?

Enseignante : Je lui dirais que j'ai déjà rencontré ce genre de situation. Ce sont souvent des enfants qui ne sont pas à l'aise dans ces moments d'évaluation, parce qu'ils ne sont déjà pas très sûrs d'eux. Le fait d'aller aux toilettes, de tailler son crayon, c'est le besoin de se lever. Poser une question, c'est être sûr qu'on soit bien compris, puis qu'on sache qu'on est là. Demander une gomme, c'est aussi parler et aller boire ça rejoint les déplacements. Il y a dans cette situation à la fois un besoin de se déplacer, mais aussi de dire : « Au fait, je suis là avec les autres ! ». Je classerais ces informations un peu comme ça.

En réalité, il faut anticiper ce genre de choses. Il y a des enfants qui ont besoin de bouger parce que cela les stresse de rester concentré, ou alors ils ne sont pas sûrs d'eux. Ce matin par exemple, à l'évaluation de maths, on a commencé par tous se lever. Au début, on a fait des exercices : toucher les oreilles, se détresser, pouvoir faire des étirements, bâillements, etc. Puis, mettre la main en avant, faire des grands huit, suivre avec les yeux et après croiser les mains sur les cuisses. Il y a aussi beaucoup de choses en kinesthésie qui se font. Pour en revenir à l'évaluation de maths, c'est vrai qu'elle était assez longue. Pour certains élèves, ce n'est pas forcément dérangeant, mais ils ne sont quand même plus concentrés sur leur travail. C'est un peu comme l'enfant qui se déplace. En réalité, c'est la même chose, mais on ne l'entend pas puisqu'il ne fait plus rien. Au bout de 30 minutes, j'ai réalisé qu'il y en avait certains qui décrochaient, alors que d'autres avaient rendu leur travail. Ils regardaient ailleurs, mâchouillaient leur crayon, mais il n'y avait pas de déplacement. Ils cherchaient à regarder à droite et à gauche. Alors j'ai finalement dit : « Bon on se relève et on refait des exercices ». On a marché dans la classe et ensuite on est revenu à sa place. Puis, sur la chaise, je leur ai demandé d'essayer de croiser les jambes et de les décroiser, etc. Ce que j'ai fait encore avant

35 l'évaluation, c'est leur dire : « Je vous donne le thème de l'évaluation sur la numération. Vous savez, c'est la suite des nombres. On a fait quoi comme exercices en classe ? ». On a fait tout un listing des exercices qui avaient été réalisés sur ce thème. Cela va assez bien pour ceux qui sont auditifs, mais pour ceux qui sont visuels, j'ai fait la liste au tableau noir. On a rappelé 2 ou 3 choses et du coup, faire des rappels ça déstresse bien. C'est ce que je répondrais à ce collègue. Anticiper, car ce sera tout le temps le même scénario.

E : Selon toi, Simon est stressé lors de l'évaluation ?

Ens : Oui, clairement.

E : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

45 Ens : C'est corporellement. Il y a des enfants qui ont besoin de bouger. Je discutais aussi de cela avec une collègue, car sa fille a besoin de toucher toujours quelque chose pour pouvoir se concentrer. Si elle n'a rien à toucher, elle n'y arrive pas. On peut y prendre comme : « Oh elle fait autre chose », mais en réalité, pour elle, c'est indispensable de toucher un truc, une mèche de cheveux, quelque chose. Ça peut nous énerver, mais en même temps ça lui permet de déstresser. Pour chacun, il faut un peu regarder. Je me réfère à ce que j'avais fait en gestion mentale, il n'y a pas trente-six mille modèles. Il y a ceux pour qui il faut toucher, ceux qui entendent bien, ceux qui sont plutôt accrochés à quelque chose au tableau noir. Il faut donner un peu de tout. Pour le stress, je pense que c'est un peu pareil, c'est rentrer là où ça leur parle, puis essayer de faire tomber un peu l'histoire.

E : Un jour, après l'école, lors d'une discussion avec son enseignante, Alice, 11 ans, lui confie : « J'ai tellement envie de réussir, de faire juste, j'ai peur de rater. ».

A la suite de cette conversation, l'enseignante fait le point sur ce qu'elle perçoit de cette élève lors d'évaluations. Elle ne constate pas de différences dans son comportement entre la situation d'évaluation et la vie de classe quotidienne. Selon elle, Alice semble concentrée sur son travail, ne pose généralement pas de questions et rend habituellement son évaluation à la fin du temps prévu pour celle-ci. Les résultats d'Alice sont excellents. Par ailleurs, l'enseignante observe également que lorsqu'elle fait une remarque à cette élève, lorsqu'elle lui dit de changer quelque chose ou même lui donne un simple conseil sur son travail, Alice le prend comme une critique, elle en a les larmes aux yeux.

65 Est-ce que tu penses qu'Alice puisse être stressée ?

Ens : Elle est typiquement dans l'émotionnel. C'est ça qui remonte. Je pense que cela peut être une certaine forme de stress, c'est-à-dire qu'on est stressé parce que l'on ne gère pas tout comme on aimerait gérer. Visiblement, il y a des choses qui la dépassent un peu à l'intérieur

d'elle-même, elle ne comprend peut-être pas toujours ce qui se passe, etc. Ça la perturbe un
70 peu. C'est vrai que le cas d'Alice attirera moins l'attention de l'enseignante parce que les
résultats sont excellents. Elle se dit : « Bon, ce n'est pas trop grave ». On n'a jamais
exactement le cas d'Alice, mais j'en ai un dans ma classe avec qui je pourrais faire un
rapprochement. Tout est excellent, mais en même temps il est complètement débordé par des
émotions.

75 **E : Et pour la peur de rater ?**

Ens : J'ai deux élèves comme ça. Une petite pour qui ça l'a beaucoup aidé que je fasse les
exercices avec tout le monde, parce qu'elle comprend qu'elle n'est peut-être pas toute seule.
Des petits exercices pour déstresser, puis de concentration ensuite. Il faut les obliger à se
reconcentrer, ça les déstresse en même temps. Il y a sûrement encore plein d'autres choses
80 qu'on peut faire, mais voilà c'est un peu ce que je fais. Je pense que c'est important que je le
fasse avec tout le monde plutôt que je lui rappelle à elle toute seule, pour qu'elle se dise
qu'elle est comme les autres.

E : Ok merci. On laisse un moment de côté les scénarii si ça te va.

Ens : Ça marche.

85 **E : Depuis combien de temps est-ce que tu enseignes ?**

Ens : Plus de 30 ans.

E : Quelle formation as-tu suivie ?

Ens : Les études pédagogiques.

E : Est-ce que tu as eu l'occasion de suivre une formation continue sur le stress ?

90 Ens : Pas sur le stress, mais sur la gestion du travail de l'élève, la gestion mentale.

E : Ça fait longtemps ?

Ens : Oui, parce que cela n'existe plus.

**E : Voilà, justement, parce que nous avons cherché, nous nous sommes renseignées et
nous n'avons rien trouvé.**

95 Ens : En gestion mentale, il y a beaucoup de choses. En fait, on fait anticiper ce qui va arriver
à l'élève pour qu'il ne soit pas stressé. C'est pour lui apprendre à apprendre. Par exemple si
demain il y a une dictée, comment est-ce qu'il va apprendre ses mots à la maison. C'est donc
discuter de cela avec les élèves qui me semble important. Quand ils viennent en classe, il y en
a qui vont avoir peur de faire la dictée, ils vont être stressés. Je leur dis : « A la maison tu étais
100 où ? Qu'est-ce qui s'est passé pour apprendre tes mots ? ». Je leur demande : « Est-ce que tu
les revois écrits ? Est-ce que tu t'entends les épeler ? ». Je passe par les canaux de gestion
mentale. J'ai fait 3 ans de formation sur le sujet. Pour moi c'est excellent ! Le problème, c'est

que je suis seule dans l'école à faire ça. Je discutais de ça avec une collègue qui est partante, elle est aussi là dedans, mais quand on est seule ce n'est pas payant quelque part. Il faudrait
105 que cela continue d'année en année. En 2P, on donne 2 ou 3 petites choses, en 3P on donne un peu plus et en 4P on fait des exercices beaucoup plus difficiles.

E : Nous étions étonnées qu'il n'existe rien. Mais c'est intéressant ce que tu nous racontes, tu es la première à nous en parler.

Ens : Cela fait partie d'un catalogue assez ancien. Ensuite, c'est sorti du catalogue parce que
110 c'était trop étiqueté gestion mentale. Le DIP est très réticent pour la kinésiologie et toutes ces choses. Il y a aussi le brain-gym pour apprendre aux enfants des tas de mouvements comme je viens d'expliquer. Chez certains enfants, pour comprendre un énoncé de maths, il faut qu'ils bougent, il faut qu'ils fassent des choses. Le brain-gym aide à cette concentration, mais cela a été enlevé parce que c'était trop connotation « psy ». Il a donc fallu quelque chose de lisse,
115 qui n'ait pas d'étiquette. C'est un petit peu dommage. Cette année, je n'ai pas regardé dans les offres de formation, j'ai pris d'autres domaines.

E : C'est très intéressant que tu nous dises ça, ça nous montre qu'il y a des enseignants qui font quelque chose en classe pour aider leurs élèves face au stress avant les évaluations. On n'en a pas trouvé beaucoup pour le moment.

120 Ens : C'est fou. De toute façon, c'est avant les apprentissages. Pour la dictée de nouveau, je ne leur demande pas un truc qui sort de nulle part, ils ont des mots à apprendre, des exercices pour se préparer. On commence en classe et ils finissent à la maison, mais on a parlé avant de comment je fais pour apprendre mes mots. Tout ce temps-là doit leur permettre, une fois qu'ils arrivent devant l'épreuve, de ne pas stresser. Si ça arrive encore, il faut essayer de voir
125 pourquoi ça stresse. On nous a toujours dit en gestion mentale : « Vous êtes là pour une classe, vous n'êtes pas là pour un élève, donc vous donnez de tout ». Tu ne vas pas faire que de l'oral ou que de l'écrit, il faut te dire que tu as tout le monde devant toi et que tu dois fonctionner pour tout le monde parce que tu n'as pas le temps d'agir pour chaque élève.

E : Quels sont les degrés dans lesquels tu as enseignés ?

130 Ens : Toute la division moyenne. 2P il y a très longtemps.

E : Est-ce que tu considères qu'un enfant à l'école primaire à Genève puisse être stressé ?

Ens : Oui, complètement. Mais c'est dû à son enseignante.

E : C'est-à-dire ?

135 Ens : Les enseignants, ils ont l'art de stresser les gamins.

E : De quelle manière ?

Ens : Le nombre d'évaluations qu'on leur donne. C'est trois fois trop ! On n'a pas besoin de ça non plus. Le dernier « Educateur » traitait de l'évaluation. Je ne sais pas si tu lis parfois les « Educateur » ?

140 E : **Oui et tout particulièrement celui-là, je l'ai gardé.**

Ens : On a droit à notre jugement professionnel. C'est intéressant de voir comment les gens utilisent ce jugement professionnel. Pour certains enseignants, il leur faut au moins dix évaluations pour être sûrs de ce qu'ils voient, pour s'assurer on ne sait pas quoi. Pour d'autres dont je fais partie, il me faut par exemple une photo à un moment précis, puis je sais très bien
145 où en est l'élève. Je ne vais pas le stresser trois fois sur les mêmes choses pour savoir où il en est. Pour moi, l'enseignant stresse aussi pas mal les élèves.

E : **Dans le nombre d'évaluations uniquement ?**

Ens : Le nombre d'évaluations, mais aussi dans les pièges qu'on peut leur tendre. C'est hallucinant les évaluations. Je dis toujours aux élèves : « On n'est pas là pour vous piéger ».
150 Je peux vous montrer le travail de maths de ce matin, il y a des exercices où ce que l'on veut voir c'est s'ils ont compris un raisonnement, s'ils ont compris une suite numérique. On ne va pas faire des exercices trop longs, parce que cela ne sert à rien.

On doit évaluer, cela ne veut pas dire que l'on n'enseigne que ça. Bien souvent, quand je collaborais, je me disais : « Ça, ce n'est pas dans le fundamentum, on va trop loin avec les
155 nombres pour l'évaluation ». Cela dépend dans quel milieu tu te trouves, mais ici en particulier, je trouve qu'il faut travailler encore au niveau de l'école. Je l'ai déjà dit, mais je pense que les collègues sont très exigeants. Donc les enfants sont quand même stressés. Et puis, je vois toute l'année des collègues qui stressent, surtout ceux qui ont les 6P. L'épreuve cantonale arrive, les enfants connaissent l'enjeu, et en fait ils réussissent très bien, parce que
160 ce qu'on leur demande est plus facile que ce qu'ils ont eu toute l'année. Ils sont donc stressés comme des fous pendant toute l'année, puis là, la mesure cantonale montre bien que l'on exige trop des enfants pendant les évaluations. Je dis toujours : « Tu peux être exigeant lors de ton enseignement, mais lors de l'évaluation, il faut être correct. Il ne faut pas les piéger sur tout ». Un enfant qui voit que ça ne réussit pas une fois, puis une deuxième fois, au bout de la
165 troisième fois il ne peut que stresser. Si vous faites tout le temps le même genre d'évaluation, par exemple, tout le temps des dictées en orthographe, c'est dur pour les élèves qui n'y arrivent pas ! C'est la même chose pour la lecture à haute voix. Si c'est sans arrêt des lectures non préparées, lues devant toute la classe. L'année dernière, moi j'aurais coulé les élèves comme ça et ce n'est pas le but. La situation de se mettre par petits groupes et de préparer une
170 lecture est toute différente. Ils font tout de même de la lecture à haute voix, puis ils ont peut-

être appris quelque chose. C'est quoi l'objectif ? C'est qu'ils apprennent quand même ! Toi, tu sais ce qu'ils valent, après on peut moduler. Ça je trouve qu'il ne faut pas l'oublier, il faut faire attention.

E : Quel est ton point de vue sur le stress de l'élève et l'évaluation à l'école ?

175 Ens : C'est très lié, parce que quand ils font un exercice qui sera le même que vous redonnez en évaluation et que vous avez bien travaillé avant, vous vous rendez compte que tout à coup ils ont quand même oublié des éléments, même si vous aviez mis le doigt dessus. Ils sont stressés pour ça, peut-être parce qu'ils se disent que cette fois ça compte. En même temps, il y a le facteur mémoire. Ils ne sont pas très sûrs de leur mémoire. Mais la mémoire n'est pas
180 fiable, le message est vite oublié. Là, ils sont un peu pénalisés. C'est vrai qu'en remettant les notes, je trouve qu'ils sont plus stressés.

E : Pour toi, ils sont donc plus stressés en évaluation sommative qu'en évaluation formative ?

Ens : Oui. En l'occurrence, on n'a plus trop d'évaluations formatives.

185 **E : Il y a des disciplines qui sont données, mais qui ne sont pas forcément évaluées dans certains degrés, donc il n'y a pas de note.**

Ens : C'est vrai que je parle plutôt pour la division moyenne. Je veux dire dès la 3P, c'est vraiment certificatif dans trois branches. Ils sont plus décontractés par rapport à l'allemand par contre. Puis, tout à coup cette année, l'allemand compte. Ce n'est pas moi qui donne
190 l'allemand, mais je crois que ça va, c'est dans la ligne. Par contre, le jour où on leur dit qu'on va compter les fautes d'orthographe en allemand, là ça va les stresser. Ça serait un gros palier. Le stress est souvent présent lorsque l'on passe un grand palier dans les apprentissages, puisque apprendre c'est toujours être déstabilisé par rapport à quelque chose que l'on connaît pour aller vers quelque chose que l'on ne connaît pas. Il faut faire affluer dans le cerveau ce
195 que l'on a déjà appris pour le remettre avec le reste. C'est cette complexité là qui stresse. La dictée non préparée c'est exactement ça. C'est de se dire : « J'ai appris des mots, je connais mes mots dits et en même temps dans une dictée je dois les savoir. On ne va pas me redonner la feuille, dans ma mémoire est-ce que cela joue ? ». C'est tout cela qui stresse. Lorsque les élèves ne voient pas la différence entre l'exercice et l'évaluation, ce n'est pas trop stressant. Je
200 fais des exercices en maths avec une autocorrection qu'ils font après et ils se rendent compte s'ils font 8 ou 9 points. Ils retrouvent à peu près la même chose dans l'évaluation quand c'est moi qui corrige. Ils ne sont pas trop étonnés, il n'y a pas de grande différence. Ce qui stresse c'est de se dire : « Qu'est-ce qu'il y aura dans l'évaluation ? ». Avec ma collègue, on leur indique qu'ils ont une dictée vendredi ou un test de conjugaison par exemple. Ils sont

205 prévenus à l'avance. De nouveau, ça ôte le stress aussi. Certains élèves de la classe ont des grands frères et des grandes sœurs qui sont au cycle et m'ont demandé, lors du conseil de classe, d'être informés des évaluations. Je trouvais tout à fait pertinent, alors depuis j'annonce toujours.

E : **Est-ce que tu penses que le fait d'être prévenu à l'avance peut les faire stresser aussi ?**
210

Ens : Quand on ne prévient pas, les « émotionnels » auront le cœur qui bat un peu sur le moment, mais en même temps ça veut dire qu'ils dorment peut-être bien les nuits avant alors que les autres ils sont en train de réfléchir à la conjugaison. Là, c'est la demande des élèves de savoir à l'avance et ils aiment assez bien.

E : **Est-ce que tu penses que le moment de l'année ou de la journée a une influence sur le stress ?**
215

Ens : Je mets plutôt les évaluations le matin que l'après-midi parce qu'il semble qu'ils soient peut-être un peu plus disponibles, mais je n'ai pas de réponse. Je pourrais par contre leur poser la question parce que c'est intéressant de savoir ce qu'ils en pensent. Nous, enseignants,
220 on prend les décisions en tant qu'adultes, mais en fait on ne sait pas pour eux ce que cela représente.

E : **Penses-tu que le degré dans lequel se situe l'élève a un impact sur le stress ?**

Ens : Oui, moi je crois. Plus ils grandissent, plus ils stressent. J'ai un peu cette impression. Là, en 4P, ils sont encore assez décomplexés, mais je pense que plus ils grandissent, plus ils comprennent les enjeux. En 4P, il y aura ces épreuves en fin d'année, mais on n'est pas du tout là-dedans pour l'instant. Peut-être que ces épreuves rythment un peu, c'est devenu des rituels, puis en même temps à force de les travailler, ils savent que ça va leur arriver. En plus de cela, de nombreux grands frères et grandes sœurs sont aussi passés par là. Je trouve que plus jeune, en élémentaire, ils ne réalisent pas trop encore ce qui leur arrive : si c'est noté, pas noté, puis comment on va calculer ça, etc. Je crois que c'est un peu extérieur.
225
230

E : **On a choisi d'interroger des enseignants de 2P, 4P et 6P étant donné qu'il y a les épreuves cantonales pour savoir s'il y avait une influence ou pas. Tu dis que, pour l'instant, les épreuves cantonales c'est vraiment loin pour eux ?**

Ens : En effet, c'est trop tôt dans l'année. Je pense que peut-être à Pâques on va commencer à en parler, en étant très claires sur les champs qu'il y a à revoir. Cela va aider ceux qui croient qu'ils ne vont pas y arriver.
235

E : **Est-ce qu'en 6P il y a un stress de passage au cycle ?**

Ens : Oui, il y a quand même un stress. Le stress est pour les enfants qui sont en difficulté, pas en échec, mais en difficulté.

240 E : **Sur la balance ?**

Ens : Oui, exactement et que ça se joue probablement entre le regroupement A ou B. Ceux qui sont en échec - maintenant on est plutôt pour les faire passer et ne pas les faire doubler - n'ont aucune prise sur la réalité. J'ai un élève qui va finir probablement comme ça sa 6P dans 2 ans. Depuis tout petit il est en dehors du cadre, mais à force de l'aider, il passe à la raclette.

245 Chaque fois, il passe avec des mesures d'accompagnement. On ne sait pas combien d'années cela peut se répéter. Lui, il est tellement en dehors qu'il ne peut pas stresser parce que de toute façon il progresse, il progresse bien, mais il est toujours un petit cran en-dessous. Je dis qu'il est en échec parce que, à chaque fois on le fait passer avec des mesures d'accompagnement. Les difficultés sont passagères. Après, ça va mieux. Il y a tout un coup parfois un divorce qui
250 crée en plus un stress aussi par rapport à leur image. « Moi je ne suis pas capable, il y a mon père qui me laisse ». Je pense que ceux qui sont en échec ils ne sont pas stressés, parce qu'ils sont trop loin. Ceux qui sont stressés, c'est juste ceux qui sont sur la limite par rapport aux 6P. Je me souviens d'une petite, pour qui c'était presque bon - on n'avait pas les notes à l'époque, on n'avait que les portfolios – et dont les évaluations montraient les progrès. Le cycle lui a
255 refusé le regroupement A, c'était dur. Ils ont dit : « Non, d'après votre portfolio il n'y a pas assez d'acquis, etc. ». Pendant les épreuves cantonales, elle était un peu mal, car elle savait qu'elle n'était pas loin. Elle a finalement été en regroupement B. Je l'ai revue par la suite, elle était très heureuse en regroupement B, c'était bien sa place. C'est juste pour dire que parfois ça ne sert à rien non plus de forcer.

260 E : **Est-ce que dans ta classe actuelle il y a d'autres élèves qui sont stressés ? Tu me parlais avant de deux élèves correspondant un peu au scénario d'Alice.**

Ens : Oui, plutôt de ce genre-là. J'en ai un par contre qui est un peu comme dans le premier scénario, comme Simon, mais comme je le canalise, il ne va pas tailler son crayon. C'est-à-dire, que je demande que tous les crayons soient taillés avant. Aller aux toilettes, c'est aussi
265 typique durant les évaluations. Les enfants demandent souvent de pouvoir aller aux toilettes. C'est vrai que si tu ne permets pas d'aller aux toilettes, ça va se produire quand tu ne veux pas. Il vaut donc mieux les laisser y aller juste avant de démarrer l'évaluation. Pour ce qui est de poser une question, ils ont le droit de me poser toutes les questions avant de se mettre au travail, après je ne réponds plus. C'est tout ce genre de choses que l'on fait dans les
270 préliminaires. On vérifie aussi que chacun a bien sa gomme, a bien tout son matériel et puis,

je les laisse aussi aller boire parce que c'est beaucoup trop chauffé ici ces jours. On dit toujours que pour réussir il faut que le cerveau soit hydraté, alors il faut qu'ils puissent boire.

E : Du coup ils ont envie d'aller aux toilettes et c'est un cercle vicieux ?

Ens : [Rires] Oui, mais ça ne dure pas 3 heures les évaluations !

275 **E : Les techniques que tu mets en place pour apaiser le stress sont celles que tu nous expliquais avant comme bouger les bras, etc. ?**

Ens : Sur le moment même, oui. Sinon, j'essaie de penser à anticiper le contenu, faire revenir le contenu pour se dire : « Voilà on a déjà appris plein de choses, ce que je vous demande ne vient pas de nulle part, retrouvons ensemble les exercices ».

280 **E : Toutes ces techniques, lorsque tu fais bouger les bras et les jambes, tu les tiens d'où ?**

Ens : C'était un livre qui était dans une bibliothèque. C'est le brain-gym en l'occurrence. Il y avait quelques pages dans ce livre que j'avais photocopiées qui étaient d'ailleurs affichées au mur dans la classe. Mais, avec le déménagement de l'été dernier, cela est parti. C'était un peu vieillot et la photocopie devenait un peu jaune. Je n'arrive pas à retrouver le nom de ce livre.

285 Je crois que ça s'appelle « La kinésiologie pour enfants ». C'était un livre tout à fait pratique avec une petite partie théorique et après il y avait des fiches.

E : Est-ce que cela pose des problèmes par rapport aux parents ? Personne n'est venu te parler de ces pratiques en classe ?

Ens : En fait, ils ne sont pas trop au courant.

290 **E : Parfois les enfants parlent beaucoup à la maison et racontent tout ce qu'ils font en classe ?**

Ens : C'est vrai, mais sur ce sujet pas vraiment.

E : Quelles conditions mets-tu en place quand tu donnes l'évaluation ?

Ens : Chaque bureau est séparé, rien d'autre.

295 **E : Si on te proposait une formation sur le stress, est-ce que tu la suivrais ?**

Ens : Non. J'en ai fait 3 ans et je pense qu'au bout de 3 ans de formation, soit tu pratiques, soit tu ne pratiques pas. Mais ça demande un effort, il faut lire. Dans cette école, on n'est pas soutenu dans la lecture. On s'échange des bouquins, mais pas des bouquins pédagogiques. C'est très sympa, on s'échange des policiers, je lis aussi les « Sciences et vie ». L'autre jour, il y avait quelque chose sur l'apprentissage, ceux qui n'arrivaient pas à apprendre, ceux qui ne décrochaient pas en lecture. Il y a quand même 20 % d'enfants ou de jeunes adultes qui maîtrisent mal la lecture. L'illettrisme en Suisse est important comme le disait Georges Pasquier qui écrit souvent dans « l'Éducateur ». Tu te dis que dans ta classe tu as un élève comme cela, mais tu ne sais pas vraiment ce que tu peux faire pour lui. Georges Pasquier

305 disait dans cet article qu'il y a tout l'aspect où il faut redonner le plaisir de lire, c'est ce qu'il développait dans son édito. Il y a aussi des problèmes neurologiques qui ont lieu à la naissance et que l'on ne détecte pas. Ce sont des enfants qui sont complètement brouillés avec les images, qui n'arrivent pas à repérer les mots.

E : Et qu'est-ce que tu fais avec des enfants comme cela, en difficulté ?

310 A : Alors nous, nous ne sommes pas formées pour ! C'est sûr que chez un spécialiste, on fait un examen et on est fixé. Nous, enseignants, on bataille, on se dit que l'enfant n'y arrive toujours pas, mais en fait cela peut être par rapport à ses yeux que ça ne va pas, parce qu'il ne voit peut-être pas bien tout simplement.

E : Quels sont les principaux facteurs qui peuvent créer le stress ?

315 Ens : Il y a des facteurs personnels. Je ne pense pas qu'à cet âge-là il y ait tellement de choses extérieures de type : « Je veux être meilleur que l'autre ». Ils ne sont pas trop en compétition encore à cet âge-là. Ils pensent plutôt : « Je ne vais pas être capable de faire ceci ou cela », par exemple. Je trouve que plus on parle ensemble de ce que cela veut dire d'être en situation d'évaluation, plus ça les déstresse.

320 **E : Et le milieu familial ?**

Ens : Le divorce des parents peut en effet les perturber.

E : Est-ce qu'il y a de la pression de la part des parents ?

Ens : Oui, je pense. C'est toujours une question que je pose en entretien. Savoir s'ils mettent la pression ou pas.

325 **E : En entretien individuel avec les parents ?**

Ens : Oui. Il y a toujours un moment où on est avec l'enfant, puis après, si on a des choses particulières à se dire entre adultes, je discute un moment uniquement avec les parents. On discute par exemple lorsque les parents m'avertissent d'un divorce et que cela pourrait créer une perturbation dans le comportement. Après, je demande toujours aux parents s'il y a une pression par rapport aux résultats scolaires, parce qu'il y a des enfants qui ne peuvent pas ne pas réussir. Les parents répondent souvent que non. Par rapport au stress, j'ai quand même quatre élèves dans la classe qui ont sauté une année. Ils ont sauté la 2P, ils sont passés de la 1P à la 3P. Ils sont aujourd'hui en 4P. C'est quand même un peu stressant. J'ai eu l'un des papas qui est venu et qui était plus stressé que sa fille. Cette situation lui créait du stress. Tous
330 les parents de ces quatre enfants m'ont dit, lors de l'entretien, que ce n'est pas eux qui ont fait le choix de leur faire sauter une année, c'est l'enfant qui a choisi. Je n'y crois pas trop.

E : Tu ne penses donc pas que l'enfant ait fait lui-même ce choix ?

340 Ens : La maîtresse avait un peu aiguillé les enfants en disant qu'elle sentait qu'ils avaient de la facilité. Les activités proposées étaient bien trop faciles pour eux. Et puis je pense qu'ils n'ont pas mesuré tout à fait le stress que cela allait présenter. Il y en a un qui était tellement bébé d'un côté et puis très brillant de l'autre. C'était très difficile, car cet enfant était stressé, mais par rapport à des choses organisationnelles. Il ne savait plus où il mettait son crayon, son cahier, son livre, s'il l'avait oublié à la maison. Pour lui, c'était le stress à ce niveau-là quand il a sauté une année. Une autre, elle voulait tellement bien faire que, comme elle n'avait pas
345 vu la conjugaison comme les autres, c'était terrible. Il a fallu lui faire un petit cours de rattrapage en conjugaison. Quand elle a compris que ce n'était vraiment pas compliqué, ça a été parfait.

E : Ils étaient les quatre dans la même classe ?

350 Ens : Non, non, ils viennent de deux classes différentes. Le stress chez les petits, c'est aussi un stress qu'on ne peut pas imaginer. Les parents m'ont dit que ce ne sont pas eux qui mettent la pression... mais bon ! Moi, j'ai senti les parents un peu stressés, même si ce n'est pas eux qui ont mis la pression. Après, lors du deuxième entretien, ils étaient très contents de leur décision. L'année dernière, le plus grand stress pour les plus petits, c'était l'organisation et l'autonomie, plus que les disciplines elles-mêmes. Les disciplines, ce sont des trucs que tu
355 leur donnes. Apprendre comment fonctionne un verbe à l'imparfait, c'est tellement facile pour eux, ils comprennent très vite. Il reste par contre tout le côté d'organisation du bureau. Il y avait tellement plus de choses, tellement plus de matériel qu'en 1P.

E : Oui, c'est drôlement différent !

360 Ens : Cela a pris beaucoup plus de temps. Les deux garçons ont eu plus de peine que les deux filles. Les deux filles ont été plus vite bien organisées. Les garçons ça a un peu « pétouillé », mais les quatre sont brillants par contre.

E : Quels sont les signes visibles qui sont importants à considérer face au stress ?

365 Ens : Ils peuvent se ronger les ongles. Puis, il y a l'attitude et les yeux aussi, les yeux qui commencent à regarder partout. Il y a une petite, quand je la vois regarder partout, je sais qu'il faut que j'aille vers elle, parce que là elle est perdue. Elle ne sait plus où elle en est, parce que les nombres l'affolent beaucoup et il faut aller la calmer, puis lui parler, sans donner la réponse. Je lui demande de me relire l'énoncé, on en discute, puis c'est parti. Je ne vais pas pouvoir la changer cette élève-là, il faudra qu'elle apprenne à grandir gentiment. Mais en les
suivant, tu vois le progrès.

370 **E : Est-ce que, au contraire, il y en a qui sont totalement passifs, qui ne bougent pas, mais pour qui tu sens qu'ils sont quand même stressés ?**

Ens : Oui. Je n'ai pas que des « saute-en-l'air ». J'en ai une qui est très bonne effectivement, mais, elle, comme elle veut faire tout juste, on n'y voit pas dans la figure, pas dans l'attitude de la mâchoire ou des choses comme ça. Par contre, c'est dans la manière de tenir le crayon.

375 Tout à coup, sa main se crispe un peu. Elle s'en sort, c'est du petit stress.

E : Si tu devais faire le portrait de manière générale d'un enfant stressé, qu'est-ce que tu dirais ?

Ens : Ceux qui sont assez stressés, moi je pense que ce sont ceux qui ne participent pas énormément à la vie dans la classe. Puis, tout à coup, c'est le réveil ! Il y a une évaluation ou un travail particulier à faire, et là, ils perdent un peu leurs moyens parce qu'il leur manque des choses. Par rapport à l'évaluation, un élève stressé est quelqu'un qui ce serait un peu laissé vivre sans trop se poser de question.

E : Est-ce que tu as à disposition une ou deux évaluations d'élèves dont tu nous as parlé et que tu considères comme étant stressés ?

385 *L'enseignante va chercher quelques exemples.*

Ens : Je suis en train de les corriger, il n'y en a pas énormément. A cet élève-là, je lui ai dit qu'il pouvait juste marquer un petit trait comme quoi il avait classé ses nombres du plus grand au plus petit. Mais il a fait des pâtés. L'embêtant, s'il fait des gribouillis, c'est que s'il venait à faire une erreur, il ne pourrait pas revenir en arrière.

E : Dans la manière d'écrire, est-ce que c'est différent pendant une évaluation ?

Ens : Lui, c'est encore bien écrit. Je les stimule un peu pour qu'ils écrivent leurs chiffres comme il faut, parce qu'autrement je ne peux pas les relire. C'est aussi assez marrant, parce qu'ils sont au-dessus de la pile ces élèves stressés. Cela veut dire qu'ils ont pris du temps. Et franchement, s'ils oublient de me remplir quelque chose parce qu'ils sont stressés, je leur redonne la feuille. Par contre, pour un autre exercice, un élève m'a dit qu'il ne savait vraiment pas. Je ne peux pas plus l'aider alors qu'on a fait une fiche qui est tout à semblable. Sinon, dans l'évaluation de cette élève-là, c'est très bien présenté. Elle, elle est complètement stressée justement quand il y a une évaluation de mathématiques, parce qu'il y a des choses dont elle n'est absolument pas sûre. Des lignes comme ça, c'est excessif pour elle. Elle revoit

395 l'exercice, elle sait déjà qu'elle va avoir de la difficulté. Là, elle est déjà stressée à l'avance, elle se dit : « Ah mais ça c'était l'exercice que je n'arrivais pas à faire » ! Si elle se dit cela, ça ne va pas l'aider, c'est sûr.

Là aussi, dans cette évaluation, on voit que l'élève a effacé je ne sais combien de fois et qu'il a recommencé, mais c'est propre. C'est un élève qui travaille plutôt lentement. Lui, il n'est pas du tout stressé.

405

Pour cet autre élève, je dirais qu'il stresse un petit peu, mais pas forcément dans les évaluations. On l'a bien recadré avec ma collègue, c'était un problème d'attention. Et puis, il est allé trois fois au SMP (ndlr : Service Médico Pédagogique), après c'était réglé. Il ne voulait plus du tout aller au SMP, ça l'a un peu boosté. J'avais dit aux parents de se rassurer et que ce n'était pas catastrophique. En réalité, c'est quelqu'un qui est très timide et son caractère de timidité jouait un peu en sa défaveur. Cette timidité le stressait aussi, lui faisait perdre ses moyens. Il ne savait plus lire à haute voix alors qu'il était capable. Maintenant que c'est réglé, il va parfaitement bien. C'est ce qu'on fait aussi avec la GNT (ndlr : Généraliste Non Titulaire). Quand on voit des enfants un peu déstabilisés pour quelque chose, je prends un peu de temps et je m'occupe de ce groupe-là pour travailler. Je les questionne sur ce qui leur fait du souci dans tel exercice, ce qui les affole dans telle situation, ce qu'ils n'ont pas compris avec les nombres. Puis, je leur remontre avec du matériel. Ils ont aussi besoin d'un peu plus de temps, plus d'explications et puis ça va mieux.

E : Tous ceux que tu m'as montrés qui étaient stressés n'ont pas forcément de la difficulté, non ?

Ens : Non, non et puis celui-là par exemple est très lent alors il faut le stresser un peu. Je ne suis pas sûre que, quand je leur dis qu'ils ont en principe 45 minutes ou bien qu'ils peuvent aller jusqu'à 1h20, ils savent ce que cela représente. Pour eux, je ne sais pas ce que cela représente le temps qui passe.

E : Par contre, quand tu leur dis qu'il reste 5 minutes et qui leur reste 3 ou 4 exercices, ça change ?

Ens : Là, c'est un petit peu différent. Ça stresse ceux qui sont plus lents. L'une de ceux qui ont sauté une année avait de la peine au début. Elle a pris le rythme maintenant. L'année dernière elle était plus stressée, elle avait un tellement grand challenge sur la tête, qu'elle s'était fixée semble-t-il elle-même. Elle a assumé et elle en est fort contente.

E : Merci infiniment pour toutes ces précieuses informations !

Ens : Je vous en prie, bonne chance pour la suite.

10. 10. Exemple d'un tableau d'analyse d'un entretien d'enseignant

| Questions de recherche | Thématiques | Ce que perçoivent les enseignants |
|--|--|--|
| Comment les enseignants, professionnels de l'enseignement, comprennent la relation entre le stress de l'élève et l'évaluation scolaire ? | Le lien entre l'évaluation et le stress à l'école primaire | <ul style="list-style-type: none"> - Considère qu'un enfant à l'école primaire peut être stressé. - L'évaluation peut être une cause de stress. - Estime qu'il a des enfants stressés dans sa classe (cela ne l'inquiète pas = probablement du bon stress). |
| | Une réaction propre à chacun | <ul style="list-style-type: none"> - Le stress peut être positif. - Certains enfants ne vont pas stresser lors d'une évaluation sommative tandis que d'autres oui. - Le lien entre stress et évaluation existe de manière différente chez les élèves. Il y a plusieurs cas de figures, certains sont stressés, d'autres pas. |
| Quels types de conditions disent-ils mettre en place par rapport aux enfants stressés ? | La relation entre enseignant et élève en situation d'évaluation sommative | <ul style="list-style-type: none"> - Discute avec les élèves qui en ont besoin, les met en confiance et les rassure. |
| | L'annonce des évaluations sommatives | <ul style="list-style-type: none"> - Pour annoncer les évaluations : « Pour moi, cela doit être su pour tout le monde, alors si vous avez des questions profitez-en parce qu'il y aura bientôt une évaluation » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, lignes 130-132). - Laisse du temps aux élèves entre le moment de l'annonce de l'évaluation et le moment effectif. - Evaluations à venir sont annoncées oralement, ceux qui veulent notent dans leur carnet de devoirs (autonomie de l'élève). |
| | L'anticipation du stress liée aux évaluations sommatives | <ul style="list-style-type: none"> - Fait voir à l'avance le type d'exercices qu'il y aura dans l'évaluation. - Donne l'occasion aux élèves de poser des questions avant l'évaluation. - Propose des exercices de révision parfois facultatifs, parfois intégrés dans les devoirs (permet aux élèves de se rendre compte par eux-mêmes de leur |

| | | |
|---|--|--|
| | | niveau de connaissances). - Fait régulièrement des sortes d'autoévaluation. |
| | Le contexte en situation d'évaluation sommative | - Essaie de mettre en place un climat de tranquillité. - Normalise les évaluations. - Lit à haute voix l'énoncé et répond à une ou deux questions. |
| | La formation continue | - N'a jamais suivi de formation continue sur le stress, mais trouverait intéressant d'en suivre une. Cela lui donnerait des réponses quand il se pose des questions. |
| | Les techniques de gestion du stress en classe en lien avec les évaluations sommatives | - Ne fait rien de particulier pour apaiser le stress de ses élèves car leurs résultats ne l'inquiète pas. Il pense ainsi que cela ne doit pas être du mauvais stress. - Ne met pas en place des techniques pour apaiser le stress en classe. - Les techniques pour apaiser le stress le stressent davantage, alors n'en met pas en place en classe (il n'y croit pas). |
| Pour les enseignants, quelles sont les représentations de l'élève stressé ? Quels sont les signes observables et facteurs inventoriés du stress ? | Les signes de stress selon l'enseignant 1 | - Enfant stressé = cherche dans ses affaires, perturbé parce que ne sait pas comment y arriver, échappe à la situation. - Gommer, réécrire. - Soupirer. - Poser beaucoup de questions avant la lecture de l'énoncé (l'élève ne prend pas le temps de lire l'énoncé, se précipite). - Un enfant fait un exercice totalement faux en évaluation sommative, alors qu'il le faisait juste en classe. |
| | Les facteurs de stress selon l'enseignant 1 | - Stress à cause de la pression de l'enseignant et des parents. - Les élèves se mettent aussi la pression eux-mêmes, tous seuls. - « Le stress qu'ils se mettent peut provenir des attentes, soit de l'enseignant, soit des parents, soit de fin de cycle » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, lignes 68-69). - Estime contribuer au stress des élèves lorsqu'il utilise les épreuves cantonales comme argument de travail. - Facteurs de stress : famille, temps, travail, fatigue. - Le stress est plus grand lors de présentations orales devant ses camarades. |

| | | |
|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Ecole de campagne, le stress n'est pas en défaveur dans ce cadre-là (bon stress). - Le stress est différent en fonction du sujet et du statut de l'épreuve (récitation, épreuve, épreuve cantonale). « Le stress est donc graduel en fonction du statut de l'épreuve » (Enseignant 1, entretien du 02.10.09, ligne 100). - Les récitations régulières stressent moins (voc allemand = panique). - Moment de la journée n'a pas d'influence sur le stress éprouvé par les élèves, seulement sur leur concentration par contre. - Le degré n'influence pas non plus le stress éprouvé par les élèves, les facteurs ainsi que la manière de le montrer peuvent par contre changer. |
| <p>Quel est, selon les enseignants, le portrait type de l'élève stressé ?</p> | <p>Des portraits types d'élèves stressés</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Un élève stressé a vraiment envie de réussir. - Ne s'accorde pas la moindre erreur. - Pose beaucoup de questions. - Remet en doute de ses réponses, perte de temps. |