

## Table des matières

Sommaire .....	ii
Liste des tableaux .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	1
Chapitre 1 .....	4
Situation du problème : L'anxiété aux évaluations en contexte collégial .....	4
L'anxiété aux évaluations : un phénomène en hausse .....	5
Les facteurs qui alimentent la problématique d'anxiété aux évaluations .....	7
L'anxiété aux évaluations : une problématique lourde de conséquences .....	10
L'anxiété aux évaluations en contexte collégial : investigations déficitaires des stratégies pédagogiques .....	14
Une problématique qui suscite des questions de recherche .....	16
Chapitre 2 .....	18
Cadre de référence : Une clarification des concepts rassemblés dans cette étude .....	18
Comprendre les nuances entre trois concepts essentiels : le stress, le trouble d'anxiété généralisée et l'anxiété aux évaluations .....	19
Élucider la notion de stress .....	20
Comprendre l'anxiété selon le DSM-5 .....	21
Conceptualiser l'anxiété aux évaluations .....	22
Les théories et modèles suggérés liés à l'anxiété aux évaluations .....	24
Les six types d'étudiants anxieux aux évaluations .....	28
La stratégie pédagogique : définition .....	30
Les actions des enseignants susceptibles d'accroître le niveau d'anxiété aux évaluations de leurs étudiants .....	31
Les objectifs poursuivis .....	33
Chapitre 3 .....	35
Méthodologie : L'étude de cas multiple et l'enquête descriptive pour explorer les pratiques enseignantes qui tiennent compte de l'anxiété aux évaluations .....	35
Le devis de recherche : une méthodologie mixte .....	36

Les participants : des enseignants et des étudiants du milieu collégial.....	38
Le déroulement.....	40
Phase 1 : l'obtention des certificats éthiques.....	41
Phase 2 : le recrutement des enseignants.....	42
Phase 3 : les trois étapes de la collecte de données.....	43
Les outils de collecte et d'analyse de données.....	44
L'entretien semi-dirigé.....	44
Le questionnaire sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997).....	46
Le questionnaire en ligne.....	48
Chapitre 4.....	51
Résultats des analyses : Les stratégies pédagogiques favorisant la prévention ou la réduction de l'anxiété aux évaluations : le point de vue des enseignants et celui des étudiants.....	51
Répertoire des stratégies pédagogiques déployées par les enseignants.....	52
Caractéristiques des étudiants anxieux : perceptions des enseignants.....	52
L'anxiété aux évaluations : les stratégies pédagogiques privilégiées par les enseignants à cet égard.....	54
Portrait des étudiants anxieux aux évaluations et les stratégies pédagogiques qui, selon eux, s'avèrent les plus efficaces.....	58
Le portrait des étudiants anxieux aux évaluations : les raisons pour lesquelles ils anticipent et ruminent et leur(s) prototype(s) selon la théorie de Zeidner (1998)....	59
Les stratégies pédagogiques efficaces : perceptions des étudiants anxieux aux évaluations.....	62
Les stratégies pédagogiques efficaces : une vision partagée entre enseignant et étudiant.....	78
Chapitre 5.....	82
Interprétation et discussion des résultats : Des constats qui soutiennent le rôle des enseignants en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations.....	82
Des constats saillants.....	83
Les apports de ce mémoire de maîtrise.....	88
Les limites de cette étude.....	90

Conclusion .....	95
Références .....	99
Appendice A.....	110
Canevas de l'entretien semi-dirigé réalisé auprès des enseignants .....	110
Appendice B.....	112
Questionnaire auto administré aux étudiants .....	112
Appendice C.....	117
Questionnaire maison virtuel adressé aux étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations.....	117

## Liste des tableaux

Tableau 1. Vue d'ensemble sur les étapes de la collecte de données .....	41
Tableau 2. La répartition des prototypes de Zeidner (1998) chez les étudiants souffrant d'anxiété aux évaluations .....	61
Tableau 3. Premier cas de figure : L'anticipation avant un examen et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	64
Tableau 4. Deuxième cas de figure : La rumination après un examen et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	65
Tableau 5. Troisième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Lacunes dans les habiletés d'étude et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	66
Tableau 6. Quatrième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Acceptation de l'échec et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	68
Tableau 7. Cinquième cas de figure : Les symptômes physiologiques d'anxiété et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	69
Tableau 8. Sixième cas de figure : La comparaison sociale et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	71
Tableau 9. Septième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Blocage et échec de la récupération de l'information et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	72
Tableau 10. Huitième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Autohandicap et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	74
Tableau 11. Neuvième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Évitement de l'échec et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard .....	76
Tableau 12. Dixième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Perfectionnisme et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard.....	77
Tableau 13. Les stratégies pédagogiques les plus efficaces en fonction des caractéristiques propres à l'anxiété et des prototypes de Zeidner (1998) .....	80

## Remerciements

Le chemin qui mène au mémoire de maîtrise est tumultueux et teste les limites de la personne qui l'emprunte. Elle s'engage à y investir temps et énergie et à faire preuve de patience et de persévérance. Tout au long du parcours, les périodes d'inspiration, de motivation et de productivité alternent avec celles où le travail paraît inachevable et laborieux. Pour moi, ces semaines plus difficiles s'accompagnent de remises en question et de doutes sur mes capacités à y arriver. Or, aussi paradoxal que cela puisse paraître considérant ma thématique de recherche, j'apprends à composer avec ma bête noire : l'anxiété. Heureusement, j'ai la chance d'être entourée de gens qui croient en moi et qui parviennent à faire briller mon potentiel là où j'ai l'impression d'être la plus faible.

L'accomplissement de cette maîtrise réside donc en partie sur la force que ces êtres humains ont su m'apporter, chacun à leur manière, alors que j'en éprouvais le besoin. À mes admirables directrices Nadia et Michelle, à ma généreuse et indulgente famille, à mon copain qui excelle à mes côtés lors des moments de tension les plus intenses, et à mes indispensables amis, il leur revient un clin d'œil bien spécial. Je vous remercie de m'encourager et de me soutenir dans la poursuite de mes ambitions, même les plus folles, et de tout ce qu'elles impliquent. Vous savez ce que j'en pense : on forme une équipe « du tonnerre » et il y a un peu de chacun d'entre vous dans l'achèvement tant espéré de ce mémoire de maîtrise.

## **Introduction**

Il suffit de considérer l'accablante charge de travail avec laquelle les étudiants inscrits aux études supérieures doivent composer pour comprendre que les phénomènes de stress et d'anxiété sont répandus, voire normaux. Ce constat bascule lorsque ceux-ci laissent place à l'anxiété aux évaluations qui, elle, peut s'avérer extrêmement nuisible au plaisir d'apprendre et à la qualité des résultats académiques (Berger, 2016; Beiter et al., 2015; Chin, Williams, Taylor et Harvey, 2017; Osborne et Kenny, 2005; Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff et Diaz, 2006). Face à cette réalité grandement présente en contexte collégial, il y a lieu de s'intéresser aux pratiques qu'adoptent les enseignants qui se soucient de cette problématique grandissante (Beiter et al., 2015; Hunt et Eisenberg, 2010). À cet effet, des questions de recherche constituant l'essence même de ce mémoire de maîtrise émergent. Le premier chapitre de cet ouvrage contextualise les préoccupations accrues en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations sur le plan des études collégiales. Le second chapitre présente les principaux modèles et théories liées à l'anxiété aux évaluations afin de bien distinguer les concepts sous-jacents. Vient ensuite le troisième chapitre décrivant les propriétés du devis méthodologique mixte qui guide le présent projet. Il aborde les différentes phases du protocole de recherche, les outils de collecte de données ainsi que les procédés analytiques. Le quatrième chapitre expose les résultats émergeant des quatre collectes distinctes. Ils sont regroupés en fonction des objectifs de recherche et permettent de tendre progressivement vers des réponses aux questions soulevées par l'étudiante-chercheuse. Ces réponses sont présentées dans le cinquième chapitre de manière à mettre en évidence les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants qui sont les plus efficaces aux yeux des

étudiants anxieux aux évaluations, et ce, tout en prenant appui sur les modèles et théories proposés au sein du cadre de référence. Finalement, l'ensemble des éléments soulevés dans cette recherche démontre les pertinences scientifiques, sociales et pratiques de la mise en œuvre du présent projet et laisse la porte ouverte à d'autres avenues de recherche.



## **Chapitre 1**

**Situation du problème : L'anxiété aux évaluations en contexte collégial**

**Clicours.COM**

Ce premier chapitre met en lumière l'accroissement du phénomène d'anxiété aux évaluations vécue par les étudiants du collégial ainsi que la posture qu'adoptent les enseignants à cet égard. Lourd de conséquences, ce phénomène justifie le besoin d'identifier les interventions psychopédagogiques susceptibles de prévenir ou de réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants. Il importe, d'abord, d'insister sur l'ampleur de la situation et sur les éléments qui cultivent le problème, de décrire les répercussions pour les jeunes qui le vivent et d'explorer les mesures mises en place par les enseignants sensibles à cette réalité. Ensuite, la préoccupation décrite mène le lecteur vers une représentation des pertinences scientifiques et sociales. Pour finir, les questions de recherche sont mises en lumière.

### **L'anxiété aux évaluations : un phénomène en hausse**

Depuis la dernière décennie, il est possible de constater une hausse du nombre et de la sévérité des problèmes de santé mentale chez les étudiants de niveau collégial et universitaire (Beiter et al., 2015; Dadonna, 2011; Hunt et Eisenberg, 2010). Entre autres, l'enquête américaine menée par Hunt et Eisenberg (2010) auprès de 189 étudiants âgés de 18 à 25 ans révèle que les problématiques reliées à l'anxiété affectent, à différents niveaux, un peu plus de la moitié d'entre eux (53 %). Pour 36 % des jeunes adultes, la détresse perturbe leur façon habituelle de vivre (Hunt et Eisenberg, 2010). À ces statistiques s'ajoutent les résultats d'une étude menée par Bordeleau, Cazale et Du Mays (2011), qui montre que 23 % des personnes canadiennes âgées de 15 ans ou plus qualifient la majorité de leurs journées comme étant « assez stressantes ». Au Québec, ce

même constat se retrouve chez 26,9 % des filles de 15 à 19 ans et chez 19,8 % des garçons de la même tranche d'âge (Bordeleau et al., 2011). Plus étonnant encore, dans cette même étude, on y révèle que le stress, l'anxiété et l'épuisement émotionnel apparaissent comme des motifs d'abandon scolaire pour 25 % des cégépiens et pour 16 % des universitaires. La transition qui s'effectue entre le passage de la dernière année du secondaire à l'entrée au collégial est porteuse de nombreux changements pour les jeunes adultes et donc, de stress (Lee, Olson, Locke, Michelson et Odes, 2009; Price, McLoed, Gleich et Hand, 2007). En effet, ces derniers font face à de nombreuses adaptations sur les plans personnel, socioenvironnemental et scolaire. D'un côté, la majorité de ces jeunes entament un processus d'autonomisation (Godeau, Navarro et Arnaud, 2010), développent de nouvelles relations d'amitié, revoient leur rapport à l'enseignant et se modulent aux attentes parentales (Goetz, Preckel, Zeidner et Schleyer, 2008). De l'autre côté, selon ces auteurs, certains ressentent un niveau élevé de compétitivité de leur institution, ou encore tentent de composer avec le rythme de travail soutenu (Perrenoud, 2013). Il va sans dire que pour plusieurs étudiants, cette période est synonyme de remises en question quant à leur choix de domaine d'études, de programme et de persévérance scolaire. L'ensemble de ces facteurs peut expliquer le nombre élevé d'étudiants du collégial anxieux aux évaluations, c'est-à-dire ceux qui appréhendent fortement toute situation où une performance académique doit être rendue (Lee et al., 2009; Price et al., 2007; Spielberger, 1972), car ils perçoivent leurs résultats comme le reflet de leur valeur personnelle (Bluteau et Dumont, 2014). Non seulement ils redoutent d'échouer, mais en plus ils n'ont pas confiance en leurs capacités du réussir

(Bluteau et Dumont, 2014). En conséquence, leurs émotions et leurs pensées perturbent leur capacité à centrer pleinement leur attention sur la tâche et peuvent porter atteinte à leurs résultats (Dumont, 2018).

### **Les facteurs qui alimentent la problématique d'anxiété aux évaluations**

Le phénomène d'anxiété aux évaluations est maintenu et renforcé par la présence de plusieurs agents culturels et de valeurs éducatives propres à chaque individu, famille, institution scolaire et pays. Par exemple, les données statistiques et les constats précédemment exposés démontrent que les étudiants nord-américains sont plongés dans une société où la performance, la réussite et le dépassement de soi sont hautement valorisés (Goonan, 2003; Jeammet, 2007; Stephan, 2011). Même en contexte d'éducation au primaire et au secondaire, il est question de renforcements positifs pour les performances qui tendent vers l'excellence, tandis que celles qui ne répondent pas aux attentes s'accompagnent de pratiques disciplinaires d'exclusion, telles que des punitions et des périodes de retrait (Nese et McIntosh, 2016). En classes de niveau collégial et universitaire, la valorisation de cette philosophie éducative donne lieu à des évaluations omniprésentes et décisives en ce qui a trait aux possibilités de carrière des étudiants et donc, à leur qualité de vie immédiate et future (Graziani, 2008). Les étudiants en situation d'échec scolaire, parce qu'ils performant sous la norme, se retrouvent souvent exclus et stigmatisés pour leur dit « problème » (Berger, 2016). L'impossibilité pour tous de répondre au rythme de travail soutenu et aux exigences élevées associées aux évaluations (Stephan, 2011) en contexte d'études supérieures peut

générer de l'anxiété. Or, en contexte secondaire, Osborne et Kenny (2005) observent que l'anxiété aux évaluations est vécue tant pour les élèves qui excellent que pour ceux en situation de difficulté.

Par ailleurs, Lee et al. (2009) et Price et al. (2007) montrent que le stress de sélection apparaît comme un facteur contribuant à la manifestation d'anxiété aux évaluations. En effet, la compétition s'exerçant entre les étudiants et la présence de critères d'admission élevés pour certains programmes d'études universitaires, comme ceux issus du domaine de la médecine (Dyrbye, Thomas et Shanafelt, 2006) et de la psychologie (Bouteyre, Maurel et Bernaud, 2006; Leahy et al., 2010), peuvent induire des sentiments de stress et d'anxiété pour les étudiants désirant y accéder.

Le stress de sélection, précédemment explicité, s'intensifie si le milieu met peu de ressources d'aide et de soutien à la disposition des étudiants et que les enseignants maintiennent leurs attentes de performance élevées (Mulvenon, Stegman et Ritter, 2005; Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). Cassady (2004), Bodas et Thomas (2005) et Bodas, Thomas et Sovani (2008) précisent qu'un étudiant soumis à une évaluation où les attentes parentales et de l'enseignant sont hautes et qu'il en est de même pour la pression de réussite de l'institution scolaire ressent considérablement plus d'anxiété aux évaluations que si le contexte évaluatif n'est pas accompagné de ces contraintes externes. Mulvenon et al. (2005) constatent même une variation négative du niveau de

performance; conséquence qui s'inscrit parmi les impacts cognitifs de l'anxiété aux évaluations et qui est abordée plus en profondeur dans la section qui suit.

L'anxiété aux évaluations peut également être influencée par plusieurs caractéristiques propres à l'étudiant, telles qu'une faible estime personnelle (Siddique et al., 2006), des traits perfectionnistes (Eum et Rice, 2011), un tempérament anxieux, une préoccupation accrue pour ce que les autres pensent de lui et une lacune sur le plan de la gestion émotionnelle (Speirs Neumeister et Finch, 2006). À cette liste de facteurs contribuant à l'anxiété aux évaluations s'ajoutent les enseignants qui résistent à l'idée d'adapter ou de modifier leurs pratiques en fonction d'une classe comprenant des étudiants ayant des besoins particuliers. Dans les faits, Zeidner, Klingman et Peleg-Poupko (1988)<sup>2</sup> expliquent que la planification d'un enseignant œuvrant auprès d'étudiants anxieux aux évaluations ne peut se restreindre au volet scolaire de la tâche; l'enseignant doit également pouvoir apparaître comme une figure de soutien auprès de ceux-ci. Cette responsabilité, qui est davantage de l'ordre du volet affectif et relationnel du métier d'enseignant, en effraie plusieurs. Le manque de compétences et de connaissances au sujet de la problématique d'anxiété aux évaluations et des interventions liées alimente cette peur (Peleg, 2009). Dans les propos qui suivent, il est question de l'incidence que peut avoir l'anxiété aux évaluations sur la vie des jeunes qui en vivent.

---

<sup>2</sup> Sur les plans conceptuels et empiriques, en sciences de l'éducation, les auteurs Zeidner, Klingman et Peleg-Poupko continuent d'attirer l'attention des chercheurs. La pertinence de leurs écrits demeure d'actualité. Dans le cadre de ce projet, il est de mise de prendre appui sur les propos de ces auteurs.

### **L'anxiété aux évaluations : une problématique lourde de conséquences**

Ce qui rend le phénomène d'anxiété aux évaluations si alarmant est probablement l'ensemble des impacts qu'il génère dans de multiples sphères de vie des individus, et ce, dès la première année du primaire (Connor, 2003). Les recherches de plusieurs auteurs mènent au même constat : les étudiants de tous les niveaux scolaires confondus vivant de l'anxiété aux évaluations voient leurs capacités cognitives, comportementales et psychologiques affectées (Bartels, Magun-Jackson et Ryan, 2011; Berger, 2016; Beiter et al., 2015; Chin et al., 2017; Osborne et Kenny, 2005; Putwain, 2007; Siddique et al., 2006). De cela découlent de multiples conséquences négatives sur le fonctionnement global des apprenants et sur leur réussite académique (Bartels et al., 2011; Mazzone et al., 2007; Putwain, 2007). Dans l'ordre, les trois niveaux impliqués sont explicités dans les propos qui suivent.

Spécifiquement, sur le *plan cognitif*, on remarque un affaiblissement de la capacité à encoder (Cassady, 2004; Cassady et Johnson, 2002), à organiser (Cassady et Johnson, 2002), à mémoriser (Cassady, 2004; Cassady et Johnson, 2002) et à récupérer des informations (Cassady, 2004; Cassady et Johnson, 2002; Zeidner, 1998). Par exemple, au moment d'un examen, un étudiant pourrait ne plus se souvenir d'aucune notion apprise, ou encore, lors d'une présentation orale, il pourrait littéralement figer et être incapable d'exprimer sa pensée (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003). De plus, en raison des pensées négatives intrusives associées à l'anxiété, l'étudiant peut retirer une compréhension plutôt faible des consignes et avoir de la difficulté à résoudre les

problèmes qui lui sont proposés (Dumont et al., 2003). En d'autres mots, l'atteinte au processus de mémorisation et de rappel des informations affecte les résultats scolaires de l'étudiant aux prises avec de l'anxiété aux évaluations (Chin et al., 2017; Goetz et al., 2008) et peut le placer dans une situation à risque quant à l'obtention de son diplôme d'études collégiales.

Par ailleurs, sur le *plan comportemental*, on peut constater l'adoption de comportements reliés à la procrastination (Cassady, 2004, 2010; Cassady et Johnson, 2002), à l'évitement ou à la fuite (Graziani, 2008; McGregor et Elliot, 2002). L'étudiant ayant la tendance à remettre ses tâches scolaires au lendemain traduit un comportement de procrastination, tandis que l'évitement ou la fuite font référence à celui qui trouve toutes sortes de raisons pour esquiver une tâche qui est source d'anxiété. À ce titre, Zeidner (1998)<sup>3</sup> a élaboré une théorie suggérant six prototypes d'étudiants souffrant d'anxiété aux évaluations. Elle est d'ailleurs présentée dans la section du cadre de référence afin de mieux en comprendre les enjeux comportementaux.

Sur le *plan psychologique*, l'anxiété aux évaluations peut être associée à un sentiment de stress chronique ou intense (Dumont et al., 2003) et par une diminution du sentiment d'autoefficacité, de l'optimisme dispositionnel, de la capacité rationnelle à résoudre des problèmes et de la motivation (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009). Concrètement, un étudiant qui se voit affecté dans l'une ou l'autre de

---

<sup>3</sup> Tous les individus anxieux aux évaluations n'ont pas les mêmes raisons sous-jacentes à leur anxiété, et le fait de connaître ce qui en justifie la présence aide à déterminer différentes stratégies pédagogiques aidantes à cet effet. Ce constat légitime le recours à la théorie de Zeidner (1998).



ces sphères est susceptible de se sentir stressé constamment, de manifester des troubles intériorisés et extériorisés, de recourir à des stratégies adaptatives non productives et de présenter des traits d'un perfectionnisme malsain (Dumont et al., 2009), c'est-à-dire la crainte d'échouer et de commettre des erreurs (Hamachek, 1978). Pour Cassady (2004), il est probable que l'étudiant ne se sente pas à la hauteur des défis qu'il doit affronter. De fait, l'obtention de résultats inférieurs à ceux attendus est susceptible de générer une frustration chez l'étudiant (Egbochuku et Obodo, 2005). Les auteurs Marcotte, Leclerc et Lévesque (soumis) observent que des niveaux élevés d'inquiétude en regard aux évaluations et de symptômes dépressifs peuvent nuire aux performances scolaires. Par ailleurs, les recherches menées par Arana et Furlan (2016) et Kawamura, Hunt, Frost et DiBartolo (2001) démontrent un lien entre un perfectionnisme malsain et la hausse de la gravité des symptômes anxieux déjà présents chez l'individu. Enfin, l'anxiété aux évaluations prédispose le jeune à vivre un *burnout* ou un épuisement général (Zakari, Walburg et Chabrol, 2011). Par *burnout* en contexte scolaire, on entend un état chronique de stress qui se présente sous forme de fatigue extrême et qui engendre une attitude d'insouciance et de non-conformité à l'égard des demandes de l'école ainsi qu'un sentiment d'incapacité à répondre aux exigences (Salmela-Aro, 2011).

Ces conséquences cognitives, comportementales et psychologiques étant bien considérées, elles permettent de statuer que les personnes plus fortement anxieuses aux évaluations voient leur bien-être affecté, et ce, notamment dans les sphères académiques et psychosociales. Estimée comme étant un obstacle de grande importance à la réussite

scolaire des étudiants (Pekrun, 2006), la réalité qui entoure le phénomène d'anxiété aux évaluations génère le besoin de connaître et de comprendre les actions que les enseignants qui œuvrent auprès des jeunes adultes mettent déjà en place pour prévenir et réduire cet obstacle (Dumas, 2007; Graziani, 2008; Marchand et Letarte, 2004; Servant, 2012). Dans un souci de l'amélioration des pratiques pédagogiques, il est souhaitable que les enseignants puissent, le cas échéant, adapter leurs pratiques pédagogiques à cette réalité.

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, une recherche d'articles scientifiques publiés entre 2000 et 2017 effectuée dans les bases de données de PsychInfo, ERIC, Education Source, Academy Search Complete, GoogleScholar et Thèses Canada, avec les descripteurs *test anxiety* ou *stress academic performance* ou *stress performance* et *college student* ou *young adults*, permet de mettre en évidence la fréquence élevée de les articles scientifiques traitant des conséquences négatives de l'anxiété aux évaluations vécues par les jeunes du postsecondaire. En contrepartie, une recherche documentaire effectuée avec les descripteurs *test anxiety*, *teaching strategies* ou *test wiseness*, *reducing test anxiety* ou *coping test anxiety* et *college student* fait ressortir un manque évident de recherches ciblant les stratégies pédagogiques propres au contexte collégial susceptibles de prévenir et de réduire le phénomène en question.

Derrière ce projet de mémoire subsistent les intentions de contribuer au développement d'un meilleur bien-être physique et psychologique des étudiants habités

par le stress (Dumont et Leclerc, 2007; Goonan, 2003) ainsi qu'à la prévention du décrochage scolaire (Donovan et Spence, 2000; Gerwing, Rash, Allen Gerwing, Bramble et Landine, 2015; Potvin, 2012; Rana et Mahmood, 2010; Rapee, Schniering et Hudson, 2009). En réalité, il existe un urgent besoin de diminuer le nombre d'étudiants qui possèdent les aptitudes nécessaires à l'engagement dans un parcours universitaire, mais qui abandonnent leurs ambitions en raison d'un stress lié aux évaluations devenu insoutenable et ingérable (Thomas, Cassady et Heller, 2017). L'atteinte de tels objectifs passe par la collaboration des enseignants en vue de mettre en place des actions qui traduisent une sensibilité à l'égard du phénomène d'anxiété aux évaluations. L'engagement vers l'adoption de telles pratiques requiert, de la part des professionnels, une prise de conscience et une remise en question de leurs façons de faire habituelles. Pour Sullivan (1998), ce regard posé sur ses attitudes et sur sa pratique constitue l'amorce d'une démarche de changement comportemental et apparaît comme l'étape la plus difficile à franchir.

### **L'anxiété aux évaluations en contexte collégial : investigations déficitaires des stratégies pédagogiques**

Contrairement au contexte collégial, l'exploration des stratégies pédagogiques tenant compte du phénomène d'anxiété aux évaluations et mises en place par les enseignants du primaire et du secondaire fait actuellement l'objet de nombreux articles scientifiques (Egbochuku et Obodo, 2005; Gregor, 2005; Lang et Lang, 2010). Ceux-ci abordent l'enseignement efficace (renforcement de toutes les formes de succès que

peuvent vivre les étudiants, regard sur l'individualité plutôt que sur le libellé de la difficulté, rétroaction fournie lors de la réalisation de tâches, implication des étudiants dans les prises de décisions, etc.), des méthodes favorisant l'engagement cognitif (augmentation graduelle du niveau de difficulté de la tâche, établissement d'une relation enseignant-étudiant positive, etc.) ainsi que des pratiques plus inclusives (planification qui tient compte des besoins de chacun, valorisation de la progression plutôt que de la réussite, etc.). Quant aux écrits qui concernent la problématique d'anxiété aux évaluations en contexte d'études postsecondaires, il est principalement question d'appuis conceptuels et empiriques suggérant sa prévalence, ses manifestations et les techniques d'intervention qu'emploient les psychologues et les psychoéducateurs<sup>4</sup>. Or, les sphères qui attirent l'attention de ce mémoire, soit la pratique et les stratégies pédagogiques visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations, ne sont pas pleinement investiguées. Cette lacune sur les plans des connaissances nourrit l'intérêt à mettre en place un projet de recherche visant à connaître les actions actuellement déployées par les enseignants œuvrant en contexte collégial<sup>5</sup>, et plus encore, à identifier celles étant perçues comme les plus efficaces par les étudiants.

Les résultats de cette étude pourraient contribuer à la mise en place d'une recherche-action permettant la sensibilisation et la formation des enseignants de manière

---

<sup>4</sup> Pour aller plus loin, les articles de Lang et Lang (2010), de Lal Zinta (2008), d'Egbochuku et Obodo (2005) et de Gregor (2005) sont suggérés.

<sup>5</sup> Au Québec, les jeunes qui fréquentent les cégeps sont, en moyenne, âgés de 18 à 23 ans. Ailleurs au Canada et dans les autres pays, cette moyenne d'âge correspond aux premières années d'études universitaires (Service régional d'admission du Montréal métropolitain [SRAM]). En ligne : <<https://www.sram.qc.ca/>>.

à ce qu'ils ajoutent à leurs pratiques des interventions pédagogiques, relationnelles et émotivo-cognitivo-comportementales (régulation du stress) ayant pour but la réduction de cette anxiété chez les étudiants. Rappelons que le métier d'enseignant dépasse le volet de la transmission du savoir, puisqu'il est d'abord en relation avec des êtres humains et doit donc pouvoir répondre efficacement aux besoins socioaffectifs des apprenants (Schneuwly, 2008). Bien que les psychologues scolaires et les intervenants psychosociaux soient spécifiquement formés pour aider ces jeunes, les enseignants, étant donné leur présence prépondérante dans le quotidien des étudiants, gagnent à pouvoir composer adéquatement avec un contexte de classe hétérogène pouvant contenir autant de problématiques de santé mentale et d'apprentissage différents que de types d'anxiété aux évaluations (Zeidner, 1998).

### **Une problématique qui suscite des questions de recherche**

Étant donné l'accroissement de la population étudiante vivant de l'anxiété aux évaluations abordé précédemment (Beiter et al., 2015), les conséquences psychologiques, cognitives et comportementales de ce type d'anxiété sur la réussite scolaire et le rôle que peut jouer l'enseignant dans sa prévention, il s'avère judicieux de s'intéresser aux stratégies actuellement déployées par les enseignants du collégial pour prévenir ou réduire l'anxiété aux évaluations de leurs étudiants, de même que celles perçues comme efficaces par ces derniers. En ce sens, cette étude vise à répondre aux questions suivantes : 1) Quelles sont les stratégies pédagogiques privilégiées par des enseignants qui tiennent compte du phénomène d'anxiété aux évaluations? 2) Quelles

stratégies pédagogiques déployées par les enseignants sont perçues comme étant les plus aidantes par les cégépiens manifestant de l'anxiété aux évaluations?

## **Chapitre 2**

**Cadre de référence : Une clarification des concepts rassemblés dans cette étude**

Un portrait juste et précis de la problématique requiert la connaissance et la compréhension des différents concepts, modèles et théories sous-jacentes à l'anxiété aux évaluations. Dans le langage populaire, il existe une confusion marquée entre l'expression de stress et celle d'anxiété qui, bien qu'elles soient analogues dans leurs fonctions adaptatives, sont bien différentes sur le plan de la forme (Berger, 2016; Langlois, 2016). Afin de mieux comprendre la définition du concept central, les nuances qui s'exercent entre les concepts de stress et d'anxiété généralisée sont explicitées. Ensuite, le concept de stratégie pédagogique est défini, et les principaux modèles et théories entourant le concept d'anxiété et ses dérivés (le stress, l'anxiété généralisée et l'anxiété aux évaluations) sont présentés. Enfin, pour étoffer la représentation du problème, le concept d'évaluation est clarifié et les pratiques des enseignants, qui entretiennent ou renforcent le sentiment d'anxiété aux évaluations de même que celles qui sont connues pour être utiles auprès de cette problématique, sont explorées.

### **Comprendre les nuances entre trois concepts essentiels : le stress, le trouble d'anxiété généralisée et l'anxiété aux évaluations**

Comme nous l'avons abordé plus haut, bien que semblables dans leur expression, des différences s'observent entre le stress, l'anxiété généralisée et l'anxiété aux évaluations sur le plan de leur définition et de leurs fonctions. Les propos qui suivent servent à comprendre les ressemblances et les distinctions entre ces trois concepts.



## Élucider la notion de stress

D'entrée de jeu, soulignons que le stress représente l'ensemble des réponses que mobilise un individu au regard des menaces de son environnement (Selye, 1956). Une demande venant de l'extérieur est considérée comme alarmante si elle est imprévisible, nouvelle, perçue comme incontrôlable ou si l'égo est intimidé (Lupien, 2010). La manière dont chaque individu réagit à l'évènement est subjective, puisqu'elle est influencée par ses ressources personnelles et sociales, son vécu antérieur, son caractère et le regard qu'il pose sur l'évènement jugé stressant (Dumont et al., 2003).

Les recherches indiquent que le stress peut s'exprimer de manière physiologique (Selye, 1956)<sup>6</sup> ou psychologique (Lazarus et Folkman, 1984)<sup>7</sup>. L'expression physiologique du stress correspond à toutes les réactions somatiques du corps humain mobilisées par le système nerveux sympathique et causées par les exigences inattendues de l'environnement (Selye, 1956). Par exemple, l'augmentation du rythme cardiaque d'un étudiant à l'annonce d'un test non anticipé traduit la manifestation d'un stress physiologique (Berger, 2016). L'expression psychologique du stress s'observe, quant à elle, lorsque la demande de l'environnement dépasse les ressources personnelles et sociales d'une personne et qu'elle devient une menace à son bien-être (Lazarus et

---

<sup>6</sup> Encore aujourd'hui, le chercheur Hans Selye est reconnu comme une sommité dans divers domaines de recherches médicales et par rapport à l'avancement des connaissances sur le stress (Szavo, Tache et Somogy, 2012). Dans l'étude ci-présente, les travaux de Selye trouvent leur pertinence pour mieux comprendre le volet physiologique du stress ainsi que la composante « tension corporelle » du questionnaire sur l'anxiété aux évaluations qui a été utilisé dans cette recherche (Lumsden, 2015).

<sup>7</sup> La contribution de Lazarus et Folkman (1967) se situe au cœur des notions portant sur la régulation des émotions et plus précisément sur le *coping* (APA, 2016). L'étude de Jarrell et Lajoie (2017) présente une bonification de leurs recherches ainsi que la pertinence de recourir à leurs avancées scientifiques.

Folkman, 1984). En contexte scolaire, un étudiant peut se sentir stressé psychologiquement s'il considère que son niveau de maîtrise d'une notion n'est pas suffisamment élevé pour réussir l'évaluation à laquelle il est exposé (Berger, 2016). En réalité, que la réaction de stress soit physiologique ou psychologique, elle est généralement positive dans la mesure où elle permet à l'individu d'assurer sa survie, de faire preuve de créativité ou de performer (Dumont et al., 2003). À l'inverse, une personne vit un stress négatif lorsqu'elle est incapable de déployer une réponse adéquate dans l'un ou l'autre de ces contextes (survie, créativité et performance) (Berger, 2016). Les facteurs tels que la perception de la gravité du stress, sa durée, sa fréquence, la période à laquelle le stress survient, etc., sont ceux, ciblés par Dumont et al. (2013) pouvant influencer la nature positive, négative ou neutre du stress vécu ainsi que son niveau d'intensité.

### **Comprendre l'anxiété selon le DSM-5<sup>8</sup>**

Comme nous l'avons expliqué, le stress correspond à une réponse adaptative de l'individu à son environnement (Selye, 1956). Bien qu'il soit similaire au concept d'anxiété par ses manifestations émotives, psychologiques, cognitives et comportementales (Barlow, 2002; Dumas, 2013; Kendall, 2012), il reste qu'il est possible de faire ressortir les différents attributs qui le distinguent de celui de l'anxiété. D'une part, l'anxiété est reconnue comme un état, puisque la personne demeure

---

<sup>8</sup> La 5<sup>e</sup> édition du DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) ou du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* de l'Association américaine de psychiatrie (APA) a été publié le 18 mai 2013.

constamment sur ses gardes, et ce, même en l'absence d'un danger quelconque (Dumont et Rousseau, 2016; Hellemans, 2004). D'autre part, cette attitude de vigilance à l'égard d'un danger imminent s'accompagne d'un sentiment d'appréhension démesuré et peut induire de nombreuses manifestations psychophysiologiques (American Psychiatric Association, 2013). Par exemple, une personne qui en souffre est susceptible de manifester certains des symptômes suivants : « agitation ou sensation d'être survolté ou à bout, fatigabilité, difficultés de concentration ou trous de mémoire, irritabilité, tension musculaire, perturbation du sommeil » (p. 112) (APA, 2016). L'anxiété devient généralisée et s'inscrit parmi les troubles de santé mentale lorsqu'elle porte atteinte aux capacités globales de la personne (APA, 2016) et engendre une lourde détresse psychologique (Berger, 2016).

### **Conceptualiser l'anxiété aux évaluations**

L'anxiété aux évaluations se manifeste précisément lorsque l'étudiant doit démontrer ses aptitudes scolaires, artistiques, sportives, etc. Elle découle de l'anxiété généralisée, qui signifie être contrarié de façon exagérée à l'égard de différentes situations, comme les relations interpersonnelles, le travail et les résultats académiques, et ce, lors d'une période d'au moins six mois (APA, 2016). Dans le cas précis de cette recherche, il s'agit de présenter une performance scolaire. L'anxiété aux évaluations tend à se développer chez celui qui présente déjà des traits de personnalité anxieux (Langlois, 2016; Spielberger, 1972). Dans les faits, un étudiant anxieux imagine souvent le pire des scénarios quant au rendement d'une performance, sous-estime ses capacités à

réaliser la tâche et se retrouve, bien souvent, opprimé sur le plan de la qualité de sa performance (Bluteau et Dumont, 2014). Le recours à une ressource d'aide psychologique s'avère nécessaire si l'étudiant use de stratégies non productives pour tenter d'être moins anxieux, s'il anticipe exagérément la venue d'une évaluation et qu'il s'imagine échouer, s'il paralyse au moment de la performance, s'il ne parvient pas à calmer son état d'anxiété intense et si son bien-être s'en voit affecté (Langlois, 2016). Précisons que l'anxiété aux évaluations est couramment sous-jacente à un trouble anxieux ou à un trouble de personnalité, comme l'anxiété sociale, l'anxiété généralisée, le trouble obsessionnel compulsif, la personnalité obsessionnelle ainsi que la personnalité évitante (Langlois, 2016).

En résumé, le stress est une réaction normale, saine et importante à la survie et au dépassement de soi. L'anxiété généralisée, pour sa part, est plutôt vécue comme une inquiétude constante, et ce, même hors de tout danger. De plus, elle est souvent accompagnée de symptômes physiques. Quant à l'anxiété aux évaluations, elle se vit de la même manière que l'anxiété généralisée, mais elle est toutefois spécifique au contexte scolaire.

### **Les théories et modèles suggérés liés à l'anxiété aux évaluations**

Parmi les théories existantes et jugées utiles à la compréhension du phénomène de l'anxiété aux évaluations en contexte collégial, celles de Spielberger (1972)<sup>9</sup>, Liebert et Morris (1967)<sup>10</sup> de même que celle proposée par Pekrun (2006) ont été retenues. Bien que les deux premières datent de plusieurs années, leurs propos demeurent d'actualité. Précisons que Yerkes et Dodson (1908) sont des auteurs de théories liées à l'anxiété aux évaluations, mais celles-ci s'avèrent dépassées, puisque les connaissances sur le sujet ont évolué depuis et s'appliquent à des élèves de niveaux primaire et secondaire (Cassady, 2010; Zeidner et Matthews, 2005).

La théorie élaborée par Spielberger (1972) suggère une compréhension de l'anxiété sous deux angles différents. La première perspective, l'anxiété-état, est contextuelle et subjective, c'est-à-dire que l'anxiété d'un étudiant se vit seulement lorsqu'il doit livrer une performance, et son intensité dépend de l'importance qu'il accorde à cette évaluation. La seconde perspective, l'anxiété-trait, est définie comme une caractéristique qui est propre à la personne, stable dans le temps et qui occasionne une hypersensibilité face aux situations d'évaluation potentiellement stressantes. En contexte scolaire, c'est l'étudiant qui présente de hauts niveaux d'anxiété-trait qui est le

---

<sup>9</sup> Le chercheur Spielberger est connu pour ses avancées scientifiques dans le domaine de la psychologie et plus précisément, au sujet de l'anxiété. Son questionnaire mesurant l'anxiété-trait demeure un outil de mesure couramment utilisé (APA, 2016).

<sup>10</sup> Les auteurs Liebert et Morris (1967) connaissent un succès au niveau de leurs recherches, puisqu'ils contribuent à une meilleure compréhension de l'anxiété aux évaluations. Ils lui assignent deux composantes : émotionnelle et cognitive (Debois, 2003).

plus vulnérable à ressentir de l'anxiété aux évaluations puisqu'à ses yeux, chaque situation où une performance doit avoir lieu est perçue comme une importante menace à sa réussite scolaire (Spielberger, 1972).

La deuxième théorie met en lumière l'influence des facteurs d'inquiétude et d'émotivité sur l'anxiété aux évaluations. Selon Liebert et Morris (1967), l'inquiétude correspond à l'appréhension des résultats aux évaluations, tandis que l'émotivité est la réponse psychologique des symptômes physiques qui se présentent en contexte d'évaluation scolaire (respiration rapide, sudation, tremblements, etc.). Les chercheurs Tempel et Neumann (2016) ainsi que von der Embse, Schultz et Draughn (2015) considèrent que la peur d'échouer (concept clé) affecte significativement les résultats scolaires des étudiants anxieux aux évaluations. Plus encore, les observations de Liebert et Morris (1967) les mènent à conclure que l'inquiétude, en comparaison à l'émotivité, est le facteur qui affecte plus négativement la performance académique.

La dernière théorie, soit la théorie sociocognitive des émotions « académiques » suggérée par Pekrun, Goetz, Titz et Perry (2002), trouve son intérêt dans le contexte d'anxiété aux évaluations, puisqu'elle stipule que les facteurs environnementaux du contexte scolaire, comme la qualité de l'enseignement, influencent le sentiment de compétence de l'étudiant, l'importance qu'il accorde à la tâche, la nature de ses émotions, ses apprentissages et son rendement académique. D'après cette théorie, un étudiant qui possède un sentiment de compétence élevé et qui accorde de la valeur à

l'activité proposée ressent davantage d'émotions positives que celui qui entretient de faibles croyances motivationnelles. À l'inverse, celui qui se sent peu compétent et qui banalise l'importance de la tâche à réaliser ressent des émotions qui tendent vers l'ennui, la colère et la crainte de l'échec. Pekrun (2006) explique que la nature des émotions peut également influencer les croyances motivationnelles de l'étudiant. Autrement dit, la relation qui s'exerce entre les deux variables est interchangeable. D'ailleurs, l'anxiété aux évaluations apparaît comme l'émotion négative étant la plus désastreuse sur le plan du fonctionnement scolaire (Chin et al., 2017; Pekrun, 2006).

Enfin, du côté des modèles suggérés, les recherches menées par Zeidner (1998) et par Cassady (2004, 2010) révèlent que l'anxiété aux évaluations ne se manifeste pas exclusivement en contexte de performance, mais elle apparaît chez l'étudiant quelques jours précédant le test et elle demeure quelque temps après la passation de celui-ci. À ce sujet, Cassady (2004, 2010) met en lumière un modèle explicatif du « cycle apprentissage-évaluation<sup>11</sup> » qui se divise en trois phases, soit celle de la préparation, de la performance et de la réflexion. La première phase est celle où l'étudiant reconnaît qu'il sera confronté à une évaluation dans un futur rapproché et que pour la réussir, il doit bien s'y préparer. Pour cet étudiant, l'évaluation à laquelle il sera confronté constitue une situation anxiogène qui, dans la plupart des cas, incite à la procrastination et à la fuite des mesures de préparation comme l'étude (Cassady, 2004, 2010; Huberty, 2009; Zeidner, 1998). Dans un deuxième temps vient la phase de performance, où a lieu

---

<sup>11</sup> Traduction libre de Learning-Testing Cycle de Cassady (2004, 2010).

l'évaluation tant redoutée (Cassady, 2004, 2010). C'est à ce moment que se manifestent les réactions physiologiques, comme illustrées dans la théorie de l'anxiété-état de Spielberger (1972). Finalement, la phase de réflexion est celle durant laquelle l'étudiant évalue sa performance d'abord en fonction de ses impressions, et ensuite par rapport à son résultat. Dans le cas d'un résultat jugé favorablement par l'apprenant, il s'ensuit souvent un sentiment de satisfaction. Par contre, lorsque l'étudiant anxieux obtient un faible résultat, il est à risque de ressentir plusieurs émotions négatives et de maintenir son niveau d'anxiété initial (Cassady, 2004, 2010; Zeidner, 1998).

En résumé, l'anxiété aux évaluations vécue par un étudiant est soit contextuelle et subjective, ou elle représente un trait anxieux qui lui est propre et qui le rend plus vulnérable (Spielberger, 1972). C'est une problématique qui résulte fréquemment d'un fort sentiment d'appréhension (Liebert et Morris, 1967) et qui est influencée par les facteurs environnementaux du contexte scolaire (Pekrun et al., 2002). Spécifiques à l'anxiété aux évaluations, les symptômes associés se manifestent quelques jours avant la tâche évaluative et persistent même après la réalisation de la tâche (Cassady, 2004, 2010; Zeidner, 1998). Ces éléments donnent lieu à une meilleure représentation de l'anxiété aux évaluations qui est vécue par tant de jeunes. De plus, ces théories et ce modèle contribuent à l'élaboration des outils de collecte de données de la présente étude.



### **Les six types d'étudiants anxieux aux évaluations**

La typologie de Zeidner (1998) illustre six profils d'étudiants vivant de l'anxiété aux évaluations. Les différences qui s'exercent entre chacun des types d'étudiants anxieux aux évaluations favorisent une représentation plus concrète des façons dont cette problématique peut s'exprimer. Parmi les prototypes identifiés, l'un d'eux aborde les étudiants qui manifestent des « lacunes dans leurs habiletés d'étude ». Pour ces apprenants, des difficultés sont présentes sur les plans de l'encodage, de l'organisation, de la récupération et de l'utilisation des informations. Concrètement, cela signifie que lorsque ces étudiants se préparent pour une évaluation, leur processus de mémorisation des notions à retenir se révèle plus long et peu efficace puisqu'ils ne centrent pas leur attention aux bons endroits, ne comprennent pas ce qu'ils retiennent ou essaient de tout retenir. En conséquence, lors d'une évaluation, ils éprouvent de la difficulté à se rappeler justement des éléments appris, ou alors l'information mémorisée ne correspond pas à ce qui est demandé.

L'auteur nomme le second profil « blocage et échec de la récupération ». Dans ce cas-ci, les étudiants ne parviennent pas à récupérer les informations importantes emmagasinées dans leur mémoire lors de moments critiques, car ils sont envahis par leur stress. Contrairement au premier profil, où les difficultés de récupération des informations sont principalement dues à des lacunes dans l'encodage, ici, elles font référence à une mauvaise gestion émotionnelle de la situation d'évaluation.

À cette liste s'ajoute le troisième profil, soit les étudiants de type « acceptation de l'échec – résignation », c'est-à-dire que ceux ayant vécu des échecs répétés en viennent à croire qu'ils ne possèdent pas le potentiel pour réussir. Pour cette raison, ils se résignent à l'échec et cessent d'investir les efforts nécessaires à la réussite.

Le prototype « évitement de l'échec », qui constitue le quatrième profil, fait référence aux apprenants qui fuient les situations représentant un défi ou requérant une mobilisation d'efforts pour tendre davantage vers les situations favorables aux réussites. En d'autres mots, ces étudiants redoutent l'obtention d'un mauvais résultat s'ils réalisent une tâche les sortant de leur zone de confort et dont l'issue est incertaine. Pour éviter de subir un échec, ils finissent par ne plus relever de nouveaux défis, limitant ainsi les opportunités d'apprentissage à une meilleure résistance au stress.

Le cinquième profil d'étudiants anxieux aux évaluations identifié par Zeidner (1998) est nommé l'« autohandicap ». Ceux qui y correspondent ont l'habitude d'excuser leurs faibles résultats scolaires par leur anxiété. Dès lors, ces étudiants se déresponsabilisent des notes qu'ils obtiennent, puisqu'ils attribuent la faute à leur stress et estiment qu'ils n'y peuvent rien.

Finalement, le sixième et dernier profil comprend le type d'étudiants « perfectionnistes ». Ces derniers maintiennent des attentes élevées par rapport à leurs performances scolaires et ressentent une éternelle insatisfaction envers leurs rendements,

les jugeant toujours insuffisants. Ces étudiants sont en constante compétition avec eux-mêmes et entretiennent une quête de l'excellence qui les mène à de nombreuses déceptions.

Malgré les nuances qui existent quant à l'expression de l'anxiété aux évaluations, il demeure que chaque étudiant qui en vit partage et entretient des pensées insupportables face à un échec réel ou éventuel (Troy, Shalleross, Davis et Mauss, 2013). De surcroît, les six prototypes identifiés par Zeidner (1998) mettent en évidence toute la complexité qui entoure la tâche planificatrice des stratégies pédagogiques et évaluatives réalisée en tenant compte de cette préoccupation. La sous-section suivante sert à circonscrire l'expression *stratégie pédagogique*, qui est couramment employée dans ce mémoire.

### **La stratégie pédagogique : définition**

Le vocabulaire en éducation est plutôt riche et plusieurs expressions, bien qu'apparentées, peuvent générer certaines confusions. Afin d'éviter cette situation, la définition ainsi que la description des caractéristiques propres au concept de stratégie pédagogique sont proposées. Pour Legendre (2005), une stratégie pédagogique représente un ensemble de méthodes, de démarches et de techniques, coordonnées entre elles, visant l'atteinte de buts éducationnels tels que l'acquisition d'une connaissance et le développement d'une habileté. En d'autres mots, cette organisation se décrit comme une opération mentale, consciente et de nature métacognitive, qui se traduit par une

action contrôlée et autorégulée. Au final, la mise en œuvre de la stratégie pédagogique offre un résultat efficace et efficient, ou le contraire (Legendre, 2005). Messier (2014), semblablement à Legendre (2005), suggère de référer l'expression *stratégie pédagogique* à une séquence d'opérations qui respecte les composantes d'une situation pédagogique précise et qui poursuivent un but pédagogique clair. L'élucidation de ce concept complétée, nous verrons en quoi les actions des enseignants peuvent constituer un facteur déterminant dans la problématique d'anxiété aux évaluations.

#### **Les actions des enseignants susceptibles d'accroître le niveau d'anxiété aux évaluations de leurs étudiants**

En contexte collégial, les enseignants possèdent largement de latitude quant aux modalités évaluatives auxquelles ils souhaitent recourir. En effet, dans l'article 19 du rapport sur la Loi sur l'instruction publique, il est mentionné que les enseignants sont libres d'utiliser les outils d'évaluation de leur choix, pourvu que ceux-ci assurent un contrôle constant des besoins des apprenants et de leurs acquis réalisés (MELS, 2010). Devant l'éventail de pratiques évaluatives et le manque de connaissances au sujet de celles qui tiennent compte de l'anxiété aux évaluations, plusieurs enseignants tendent vers des comportements qui renforcent la problématique des étudiants.

Parmi les stratégies pédagogiques répertoriées comme étant « non-aidantes » pour les étudiants vivant de l'anxiété aux évaluations, Viau (1995) relève qu'une limite de temps imposée pour compléter une évaluation accroît le sentiment de stress. Il en est

de même lorsque l'enseignant, juste avant l'évaluation, rappelle toute l'importance de celle-ci ou qu'il avise les étudiants qu'ils devront se dépêcher à répondre aux questions s'ils veulent terminer à l'intérieur du délai permis (Linn et Gronlund, 2000). Un constat semblable est observé lorsque l'enseignant fixe son regard sur un étudiant en particulier lors de la performance ou lorsqu'il présente l'évaluation comme une tâche laborieuse (Viau, 1995). Ces attitudes exercent une pression sur les étudiants vivant de l'anxiété aux évaluations et peuvent compromettre la qualité de leur performance (Supon, 2004). Par ailleurs, Linn et Gronlund (2000) observent une augmentation du niveau d'anxiété aux évaluations lorsque l'enseignant impose une conséquence négative à ses étudiants s'ils ne performant pas à la hauteur de ce qui est attendu. La réalisation d'un devoir supplémentaire en est un bon exemple. De plus, un enseignant entretenant un long discours superflu avant un examen augmente le sentiment de stress de ses étudiants, car ces derniers voient une partie de leur temps précieux s'envoler (Linn et Gronlund, 2000). Supon (2004) démontre également que le fait d'entamer un premier cours par l'enseignement de concepts directement liés à ceux qui seront éventuellement évalués, et ce, sans amorce, induit un sentiment de stress chez les apprenants. Cela a pour effet de limiter la valeur du processus d'apprentissage à la notion de performance et donc, renforce les croyances qu'obtenir un échec est inacceptable. Enfin, les études menées par Birenbaum (2007) et von der Embse et al. (2015) révèlent que les étudiants anxieux aux évaluations se retrouvant face à des tâches de réflexion complexes alors qu'ils ont préalablement reçu peu de recommandations pour s'y préparer adéquatement voient leur sentiment d'anxiété augmenter.

Sous un regard plus positif, plusieurs recommandations existent quant aux pratiques enseignantes tenant compte de l'anxiété aux évaluations. Toutefois, comme mentionné dans la problématique, celles les plus documentées s'appliquent spécifiquement au contexte du primaire et du secondaire (Egbochuku et Obodo, 2005; Gregor, 2005; Lang et Lang, 2010) ou font référence à des modèles d'intervention inspirés de la psychologie cognitive, comportementale et cognitive-comportementale (Berger, 2016). Le recours à des techniques de relaxation (Gregor, 2005), l'amorçage cognitif (Lang et Lang, 2010) et la désensibilisation systématique (Egbochuku et Obodo, 2005) sont de bons exemples d'interventions psychologiques. De plus, la stratégie d'aide axée sur les compétences qui est mise en lumière pour le contexte du primaire et du secondaire est l'enseignement de techniques pour mieux répondre aux évaluations (Carter et al., 2005). Force est de constater que l'étude des stratégies pédagogiques utilisées par des enseignants en contexte postsecondaire, plus spécifiquement le contexte collégial, est rare, du moins à notre connaissance, d'où l'importance de s'y intéresser.

### **Les objectifs poursuivis**

Afin d'enrichir la documentation au sujet des stratégies pédagogiques liées à l'anxiété aux évaluations en contexte collégial, différents objectifs sont poursuivis. L'objectif général de ce projet consiste à inventorier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants, plus spécifiquement celles visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants. Il comprend deux sous-objectifs : 1.1) connaître

les caractéristiques des étudiants anxieux aux évaluations telles que perçues par les enseignants, et 1.2) identifier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants en réponse à l'anxiété aux évaluations par des étudiants anxieux aux évaluations.

En ce qui concerne l'objectif spécifique, il s'agit d'inventorier les stratégies pédagogiques « aidantes » telles que perçues par les étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations. Encore une fois, deux sous-objectifs le précisent : 2.1) identifier le ou les prototypes auxquels ils appartiennent selon la typologie de Zeidner (1998), et 2.2) cerner les raisons pour lesquelles les étudiants anxieux aux évaluations anticipent ou ruminent le moment de la performance.

Enfin, l'objectif complémentaire poursuivi est de juxtaposer les stratégies inventoriées par les étudiants à celles relevées par les enseignants afin de mettre en évidence les concordances.

### **Chapitre 3**

**Méthodologie : L'étude de cas multiple et l'enquête descriptive pour explorer les pratiques enseignantes qui tiennent compte de l'anxiété aux évaluations**



Le troisième chapitre aborde la démarche méthodologique employée dans le cadre de la réalisation de ce projet de recherche. Il est d'abord question d'une description du devis de recherche exploité. Viennent ensuite toutes les informations relatives aux participants, aux outils de collecte de données, au déroulement du projet et à l'analyse des résultats.

### **Le devis de recherche : une méthodologie mixte**

Pour la réalisation de ce projet de mémoire de maîtrise, le devis mixte apparaît comme le plus approprié pour atteindre les objectifs de recherche. La combinaison d'approches qualitative et quantitative, par leur complémentarité, rend la méthodologie plus étoffée et favorise une meilleure compréhension des données étudiées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Teddlie et Tashakkori, 2009). Dans ce contexte-ci, l'usage d'une méthodologie mixte est recommandé, puisqu'il est nécessaire d'obtenir des données quantitatives avant d'exploiter des données qualitatives (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

En ce qui concerne le volet quantitatif de ce projet, il sert à identifier les étudiants anxieux aux évaluations et à répondre au sous-objectif spécifique 2.1, soit d'identifier le ou les prototypes auxquels les étudiants anxieux aux évaluations appartiennent, selon la typologie de Zeidner (1998). Cette procédure est préalable aux procédures subséquentes, puisque c'est grâce aux résultats numériques obtenus à un questionnaire qu'il est possible d'identifier les étudiants admissibles à la suite de l'étude

(Fortin, 2010). Les détails relatifs à l'outil de collecte de données employé ainsi qu'à ses propriétés psychométriques sont présentés dans la section *Les outils de collecte et d'analyse de données*.

La démarche qualitative, pour sa part, prend le relai au moyen d'un devis d'étude de cas multiples. Elle est utile, entre autres, pour inventorier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants, plus spécifiquement celles visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants (objectif général). Cette approche de recherche empirique (Roy, 2009) s'exerce auprès d'un ensemble d'acteurs choisis en fonction d'une liste de critères d'inclusion et d'exclusion ayant lieu à même le contexte réel, qui devient un territoire riche en informations pour le chercheur (Collerette, 2009; Fortin, 2010). De plus, le volet qualitatif de ce projet sert à cerner les raisons pour lesquelles les étudiants anxieux aux évaluations anticipent ou ruminent (objectif spécifique 2.2) le moment de la performance, de même qu'à juxtaposer les stratégies inventoriées par les étudiants à celles relevées par les enseignants afin de mettre en évidence les concordances (objectif complémentaire).

Les précisions quant aux outils de collecte de données utilisés pour la réalisation de ces divers objectifs sont mises de l'avant dans la section propre à cet effet. La portion qui suit présente les participants de ce projet.

### **Les participants : des enseignants et des étudiants du milieu collégial**

La mise en œuvre de ce projet de recherche requiert la participation d'enseignants et d'étudiants de niveau collégial. D'un côté, la contribution des enseignants vise à connaître et à comprendre les stratégies pédagogiques qu'ils mettent en œuvre pour prévenir et réduire l'état d'anxiété aux évaluations de leurs étudiants. De l'autre côté, l'apport des étudiants anxieux face aux évaluations consiste à l'identification des moyens qu'utilisent leurs enseignants pour les calmer et qui sont perçus comme les plus efficaces par ces derniers. La sélection des enseignants s'effectue selon une liste de critères d'inclusion conçue par l'étudiante-chercheuse. Les enseignants doivent se distinguer pour, minimalement, l'une ou l'autre de ces conduites :

- Rendre les cours agréables et susciter l'intérêt des jeunes (climat d'apprentissage positif et sécurisant) (Huberty, 2009);
- User de stratégies d'enseignement diversifiées (Matzin, Shahrill, Mahalle, Hamid et Mundia, 2013);
- Offrir un soutien constant et efficace (Huberty, 2009);
- Démontrer des habiletés de communication (Huberty, 2009);
- Être attentif au bien-être des étudiants (Huberty, 2009);

- Recourir à l'humour de façon appropriée, c'est-à-dire qu'il porte sur la notion enseignée et est utilisé à une fréquence raisonnable (Berk, 2000; Torok, McMorris et Lin, 2004);
- Optimiser la préparation des étudiants aux évaluations : p. ex., soumettre des évaluations formatives, autoriser le recours à une feuille de notes, adapter la durée permise pour la réalisation du test, prêter une attention particulière à la formulation des questions, etc. (Bass, Burroughs, Gallion et Hodel, 2002; Rodger, Murray et Cummings, 2007).

Parmi les enseignants sélectionnés par les membres des services adaptés des cégeps, trois du cégep A et quatre du cégep B acceptent de s'engager dans cette démarche scientifique. Considérant la nature partiellement qualitative de l'étude, cet échantillon permet de mettre en valeur l'expérience de chaque participant et de comprendre en profondeur chacune d'elle.

En ce qui concerne les profils des individus rassemblés, il est question d'enseignants possédant, au minimum, un diplôme d'études universitaires de premier cycle. Ceux-ci proviennent des domaines de l'administration, de la chimie, des études littéraires, de la géographie, de l'histoire, des loisirs et de la psychologie. Cinq d'entre eux ont également terminé des études de deuxième cycle. Enfin, trois des sept enseignants pratiquent leur profession depuis en moyenne neuf ans, tandis que les quatre autres l'exercent depuis 20 à 25 ans.

En ce qui concerne la participation des étudiants, leur recrutement a lieu au sein des classes des enseignants participant à l'étude. Tous les étudiants de l'un de leurs groupes sont invités à répondre au questionnaire sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997), qui a pour fonction de révéler leur niveau d'anxiété aux évaluations. Au total, 131 cégépiens consentent à participer. De ces répondants, seulement ceux obtenant un score élevé sur l'échelle d'anxiété aux évaluations peuvent prendre part à la seconde phase, soit 28 étudiants. Parmi ces jeunes correspondant au profil recherché, c'est-à-dire ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations, moins de la moitié (12) acceptent de participer. La sous-section qui suit permet de connaître les différentes phases du projet, partant de l'obtention des certificats éthiques allant jusqu'à la dernière étape de collecte de données.

### **Le déroulement**

Ce projet de maîtrise englobe trois phases, dont la dernière comprend trois étapes séquentielles. Elles abordent l'obtention des certificats éthiques, le recrutement des participants ainsi que la collecte de données. Le tableau suivant suggère une représentation visuelle du déroulement de la recherche.

Tableau 1

*Vue d'ensemble sur les étapes de la collecte de données*

Calendrier	Quoi	Comment	Pourquoi
Août 2016	Obtention du certificat éthique de l'UQTR et des 2 cégeps	-	-
Fin de l'été 2016 et automne 2016	Recrutement des enseignants	Contact téléphonique auprès des services adaptés des 2 cégeps	-
Hiver 2017 et printemps 2017	<b>TEMPS 1</b> Entretiens individuels semi-dirigés auprès de 8 enseignants de 2 cégeps	Démarche qualitative : analyse de contenu	Répondre aux objectifs généraux 1, 1.1 et 1.2
	<b>TEMPS 2</b> Questionnaires autoadministrés auprès d'un groupe d'étudiants de chaque enseignant	Démarche quantitative : analyse statistique descriptive	Identifier les étudiants anxieux aux évaluations et répondre à l'objectif 2.1
	<b>TEMPS 3</b> Questionnaire en ligne aux étudiants vivant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations	Démarche qualitative : analyse de contenu	Répondre aux objectifs spécifiques 2, 2.2 et à l'objectif complémentaire

### **Phase 1 : l'obtention des certificats éthiques**

Un certificat éthique portant le numéro CÉR-17-231-10.01 émis par l'Université du Québec à Trois-Rivières permet à l'étudiante-chercheuse d'approcher deux cégeps de la Mauricie et du Centre-du-Québec qui, eux également, soumettent leur certificat

éthique. C'est à partir de ce moment que la démarche associée au recrutement des participants peut officiellement s'entamer.

### **Phase 2 : le recrutement des enseignants**

En premier lieu, la responsable du projet entre en contact téléphonique avec l'un des membres des services adaptés aux étudiants des deux établissements mentionnés. À ce moment, ceux-ci sont invités à identifier les enseignants œuvrant au sein de leur école qui correspondent à la liste de critères d'inclusion énumérés précédemment. Ils ont la liberté de consulter leurs collègues de travail afin de cibler ceux étant reconnus par les usagers du service pour leur habileté à enseigner d'une manière qui est susceptible d'aider les étudiants qui vivent de l'anxiété aux évaluations.

En deuxième lieu, une fois la sélection complétée, les équipes des services adaptés sont tenues d'obtenir l'accord des enseignants, par courriel, quant à la divulgation de leurs coordonnées à la responsable. Ainsi, cette dernière leur transmet toutes les informations relatives au projet et à leur possible implication. De part et d'autre, les participants sont informés qu'ils possèdent la liberté d'abandonner le projet à tout moment, et ce, sans motif de justification. Les risques pouvant être encourus de même que les avantages et les inconvénients associés à leur participation, leur sont divulgués explicitement. L'anonymat de leur réponse et la confidentialité de leur identité sont assurés par la responsable du projet de recherche.

### **Phase 3 : les trois étapes de la collecte de données**

La démarche méthodologique du présent projet a recours à trois différents outils de collecte de données. Celui employé auprès des enseignants est l'entretien individuel semi-dirigé, tandis que ce sont les questionnaires autorapportés et en ligne qui sont utilisés auprès des étudiants. L'utilisation de ces outils a lieu de façon séquentielle et respecte l'ordre dans lequel ils sont présentés.

**Les entretiens individuels semi-dirigés.**<sup>12</sup> C'est lors de rencontres individuelles que les enseignants sont invités à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée moyenne de 45 minutes. Selon la préférence du participant, cet entretien a lieu dans un local de l'UQTR ou du cégep. Les échanges ayant lieu entre le participant et l'intervieweuse favorisent l'identification et la compréhension des pratiques des enseignants faisant preuve de sensibilité à l'égard de l'anxiété aux évaluations de leurs étudiants, soit l'objectif spécifique de ce projet de recherche.

**Questionnaire sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997).**<sup>13</sup> Comme mentionné dans la section portant sur les participants, les étudiants choisis pour répondre à ce questionnaire sont ceux qui composent une des classes des enseignants impliqués dans le projet. La tâche consiste à remplir un questionnaire autodirigé qui permet de discriminer les différents niveaux d'anxiété aux évaluations vécus par les étudiants. Le questionnaire se remplit en classe et la durée de passation varie entre 10 et 15 minutes.

---

<sup>12</sup> Le canevas de l'entretien semi-dirigé se trouve à l'appendice A.

<sup>13</sup> Pour consulter le questionnaire, se référer à l'appendice B.



**Le questionnaire en ligne.** Comme précisé plus tôt, le questionnaire en ligne, développé par l'étudiante-chercheuse, s'adresse exclusivement aux étudiants manifestant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations. Il se complète avec un appareil électronique au choix des participants et requiert de 20 à 30 minutes de leur temps. Pour le consulter, se référer à l'appendice C.

### **Les outils de collecte et d'analyse de données**

À la différence du contenu présenté dans la section précédente, celui-ci expose en profondeur les spécificités des différents outils de collecte et d'analyse de données.

#### **L'entretien semi-dirigé**

Le canevas d'entretien élaboré pour les enseignants par l'étudiante-chercheuse propose sept questions ouvertes portant sur leurs attitudes et leurs stratégies pédagogiques qui, selon eux, tendent à réduire l'anxiété aux évaluations de leurs étudiants. Pour Boutin (2006) et Vilatte (2007), un tel usage de l'entretien permet de mettre en lumière les croyances, les postures et le vécu personnel d'un individu en regard d'un sujet précis. Les échanges qu'occasionne cette technique de recherche qualitative entre le chercheur et le participant offrent la possibilité d'explorer en profondeur divers questionnements ou idées (Fortin, 2010). Dans le cas présent, l'intérêt est dirigé vers les stratégies pédagogiques des enseignants du collégial qui tiennent compte du phénomène d'anxiété aux évaluations et vers celles qui se révèlent comme les plus efficaces aux yeux des étudiants.

Les rencontres individuelles structurées autour d'une entrevue semi-dirigée ont pour avantage d'offrir à l'étudiante-chercheuse latitude et souplesse quant au déroulement de l'entretien et en regard des imprévus qui surviennent (Laroui et de la Garde, 2017). Par exemple, il est possible de pousser plus loin et de nuancer certaines réponses émises par l'interviewé, de revoir l'utilité d'émettre une question ou pas, et d'adapter l'interrogatoire en fonction du contenu proposé par le répondant. De plus, à titre d'idées d'évènements inattendus susceptibles d'être vécus lors d'une entrevue, notons l'introduction d'un collègue ou d'un étudiant dans le bureau de l'enseignante et la réception d'un appel important pour le participant. La scientificité de l'utilisation de cet outil est justifiée par le fait qu'il est question d'un échantillon de type intentionnel, non probabiliste où le choix des participants repose sur un processus de sélection méticuleux (Gauthier et Bourgeois, 2016). Enfin, la pertinence des interactions maintenues entre l'enseignante et l'étudiante-chercheuse a pour effet d'accroître le travail de collaboration entre les deux partis (Kerlan et Simard, 2011). Ainsi, en reflétant les contradictions dans le discours du répondant, cela permet d'assurer la cohérence des données (Laroui et de la Garde, 2017) et de témoigner de la rigueur avec laquelle l'entretien individuel semi-dirigé est mis en place.

Une fois la transcription informatique intégrale de chacune des entrevues complétée, les données subissent une analyse de contenu à l'aide du logiciel ATLAS.ti 7. La démarche de codification descriptive s'entame par le repérage de thèmes (Miles et Huberman, 2003). C'est au moyen d'un raisonnement inductif qu'est menée l'analyse

des données de cet entretien. Ainsi des catégories et des liens entre ces dernières sont créés (Stake, 1995). Il s'ensuit l'étape de la catégorisation par hiérarchisation menant à la production d'une modélisation visuelle (organisation en tableau) qui facilite l'induction de références aux objectifs de recherche poursuivis (Miles et Huberman, 2003). Ultimement, selon ces auteurs, ce processus se conclut avec la formulation d'une réponse à la question initiale de recherche. Dans ce contexte, qui se veut interprétatif et constructiviste (Gauthier et Bourgeois, 2016), la crédibilité des significations dégagées par l'étudiante-chercheuse est assurée au moyen de la validation écologique, ou parfois nommée le retour aux acteurs ou le contrôle par les acteurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Pour Huberman et Miles (1991), il s'agit d'entrer en communication avec des individus ayant participé au projet afin de corroborer, auprès d'eux, la vraisemblance et la cohérence des résultats de la recherche. Ici, 29 % des participants sont invités à réagir à trois grands constats qui émergent suivant l'analyse des entretiens individuels semi-dirigés.

### **Le questionnaire sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997)**

Le questionnaire autorapporté est l'outil retenu pour concrétiser l'enquête descriptive. Le niveau élevé de précision et la quantité suffisante de questions posées au répondant permettent d'obtenir des informations auprès d'un ensemble d'individus correspondant à la population étudiée, ici les cégépiens, et ce, au sujet de la préoccupation ciblée, soit l'anxiété aux évaluations (Fortin, 2010; Fortin, Côté et Fillion, 2006; Miles et Huberman, 2003)

Le questionnaire comprend deux parties, dont la première est composée de 36 questions qui représentent l'adaptation française de Desmarais, Tétreault, Rousseau et Dumont (2016) du *Test Anxiety Scale* élaboré par Friedman (1997). À ces items, six autres extraits des questionnaires *Échelle d'anxiété du test cognitif* (Cassady et Johnson, 2002) et *Attributs somatiques et cognitifs* (Osborne et Kenny, 2005) y sont intégrés en raison de leur pertinence et de leur complémentarité. Le questionnaire intégral se retrouve à l'appendice B. Dans la première partie, on retrouve des questions à énumération graphique<sup>14</sup> permettant d'identifier les étudiants qui vivent un niveau élevé d'anxiété aux évaluations. Celles-ci sont divisées selon trois échelles distinctes, soit la dépréciation sociale, le blocage cognitif et les tensions corporelles. Dans l'ordre respectif, voici trois exemples d'items pour chacune des trois échelles : « Si j'échoue à un test, j'ai peur que mes amis croient que je suis stupide. », « Lors d'un test, mes pensées sont claires et je réponds à toutes les questions. », « Lors d'un test, mon corps entier est tendu. » La sélection de l'outil de Friedman (1997) repose principalement sur ses propriétés psychométriques de qualité. Précisément, la consistance interne est représentée par un alpha de Cronbach de 0,81 et la validité interne des items varie entre ,92 et ,98 (Friedman et Bendas-Jacob, 1997). La capacité de cet outil à évaluer avec précision les niveaux d'anxiété aux évaluations vécus par les étudiants rend son exploitation d'autant plus pertinente. Les étudiants anxieux aux évaluations sont ceux obtenant un score global égal ou supérieur à 48,18. Ceux qui en vivent de façon modérée

---

<sup>14</sup> L'échelle de Lickert employée s'étale de la valeur 1 à la valeur 4 (1 : cela ne me ressemble pas du tout, 2 : cela me ressemble un peu, 3 : cela me ressemble assez bien, 4 : cela me ressemble beaucoup).

atteignent un score variant entre 30,45 et 48,17, tandis que le score de ceux qui ne sont pas affectés par l'anxiété aux évaluations est inférieur à 30,44.

La seconde portion de ce questionnaire sert à connaître le ou les prototypes d'anxiété aux évaluations auxquels les étudiants appartiennent parmi les six suggérés par Zeidner (1998) : lacunes dans les habiletés d'étude, blocage et échec de la récupération, acceptation de l'échec, résignation, évitement de l'échec, autohandicap et perfectionnisme. Par ailleurs, la possibilité qu'offre cet outil de recueillir, de façon simple, efficace et peu coûteuse de nombreuses informations sous-tend son utilisation (Fournier, 2007). En ce qui concerne l'analyse, lorsque le participant répond le plus souvent *assez bien* et *beaucoup* à l'item donné, son prototype est révélé.

### **Le questionnaire en ligne**

Le questionnaire en ligne conçu par l'étudiante-chercheuse rassemble dix mises en situation, chacune inspirée d'un thème différent lié à l'anxiété aux évaluations. Il est disponible à l'appendice C. Voici un exemple de vignette présentant le prototype Blocage et échec de la récupération :

Ce n'est pas très fréquent, mais il m'arrive quelquefois, en plein milieu d'un examen ou lors d'une présentation orale, d'avoir un trou de mémoire et d'être incapable de retrouver l'information. Dans ces moments, tout s'embrouille dans ma tête et je perds tous mes moyens. J'arrive à visualiser là où c'est écrit sur ma feuille d'étude, mais je suis incapable de m'en souvenir. J'ai oublié tout ce que je savais par ailleurs très bien. Toutes les fois, mon résultat se voit significativement affecté à cause de ce problème de mémoire.

Les vignettes sont produites à partir des notions théoriques mises de l'avant par Zeidner (1998) de même que Cassady et Johnson (2002). En réponse à ces énoncés, toutes les fois que les étudiants jugent qu'ils correspondent *assez bien* au contenu présenté, ils sont invités à répondre à une série de questions fermées. Les questions visent à connaître les stratégies pédagogiques déployées par un enseignant fictif pouvant avoir un effet d'atténuation sur leur sentiment d'anxiété aux évaluations, et ce, lorsqu'ils sont exposés à une situation similaire à celle présentée dans la vignette. Pour pallier le manque d'élucidation qu'engendre l'utilisation de questions fermées (Fournier, 2007), chaque mise en situation propose une question ouverte où les répondants sont libres de clarifier et de bonifier leurs réponses. À la toute fin du questionnaire, il y a trois questions ouvertes à court développement qui interrogent les étudiants sur les autres motifs susceptibles de les rendre plus anxieux avant et après une évaluation, ainsi que sur les interventions pédagogiques qui s'avèrent aidantes pour eux. Cela a pour but de pallier un élément de réponse préalablement manquant.

En ce qui concerne l'analyse des réponses au questionnaire en ligne, celles fournies aux questions à choix multiples subissent une analyse statistique descriptive de

données nominales. Ce sont les fréquences ainsi que les pourcentages valides qui permettent de mettre en lumière les résultats les plus saillants. Pour les questions ouvertes à court développement, l'étudiante-chercheuse a recours à la même démarche que celle utilisée pour l'analyse des entretiens individuels semi-dirigés. Le logiciel ATLAS.ti 7 permet de réaliser une analyse de contenu et d'appliquer la méthode de codification descriptive (Miles et Huberman, 2003). Dans ce cas-ci, ce sont les proportions d'unités de sens accordées aux catégories de raisons pour lesquelles les jeunes disent être anxieux aux évaluations qui font ressortir les similarités et les divergences s'exerçant d'un étudiant à l'autre. Parmi les catégories formées, on retrouve la peur d'avoir un mauvais résultat, la peur d'échouer un examen ou le cours, la peur d'avoir un trou de mémoire, la peur de ne pas être suffisamment préparé, la peur de décevoir et la peur d'être inférieur aux autres. Le caractère interprétatif du processus d'analyse des données qui émergent des études de cas permet de dégager de façon explicite les idées provenant de sujets reconnus comme d'excellents représentants du phénomène à l'étude (Roy, 2003, 2009).

## **Chapitre 4**

**Résultats des analyses : Les stratégies pédagogiques favorisant la prévention ou la réduction de l'anxiété aux évaluations : le point de vue des enseignants et celui des étudiants**



Ce chapitre vise à exposer les résultats émergeant des analyses des données recueillies lors des entretiens individuels semi-dirigés et suivant la passation des questionnaires virtuels maison. Les données sont présentées de manière à suivre l'ordre respectif des objectifs généraux, spécifiques et complémentaires de la recherche.

### **Répertoire des stratégies pédagogiques déployées par les enseignants**

Il va de soi que les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants découlent de leurs connaissances à l'égard du phénomène d'anxiété aux évaluations. Ainsi, pour bien comprendre celles qu'ils emploient, il importe de connaître les représentations et les croyances qu'ils maintiennent envers les jeunes susceptibles de présenter ce type de problématique. Les écrits qui suivent respectent donc cette logique et fournissent les éléments de réponse à l'objectif général de recherche, soit d'inventorier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants, plus spécifiquement celles visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants.

### **Caractéristiques des étudiants anxieux : perceptions des enseignants**

D'entrée de jeu, une compréhension des agissements des enseignants en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations passe par l'exploration de la perception qu'ils ont des étudiants affectés par cette problématique. Cette section permet donc d'atteindre

l'objectif 1.1 : connaître les caractéristiques des étudiants anxieux aux évaluations telles que perçues par les enseignants.

D'abord, à la question «Comment faites-vous pour reconnaître la présence d'étudiants anxieux aux évaluations au sein de vos classes? », 100 % des répondants affirment constater l'anxiété des jeunes dans leurs façons d'être au quotidien : une faible estime personnelle, l'obsession pour la perfection dans leurs résultats scolaires qui s'exprime par une exigence élevée envers eux-mêmes et envers les autres, ainsi que l'expression répétée d'un besoin d'aide ou de révision. Pour ces enseignants, le langage non verbal et corporel des jeunes (le regard, l'agitation, la respiration plus rapide, la posture et le teint du visage) sont des excellents indicateurs d'anxiété lors d'une évaluation. De plus, ils observent que lors d'un test, plusieurs s'occupent à faire autre chose que la tâche demandée, comme manger, boire, dessiner, se moucher, etc. Ensuite, la nature et la quantité de questions posées par les étudiants de même que le moment auquel celles-ci surviennent (p. ex., une semaine avant l'examen *versus* la veille ou la journée même) figurent comme des indicateurs d'anxiété aux évaluations. Enfin, seulement une minorité d'enseignants interrogés (25 %) se fient, à titre d'indicateur d'anxiété aux évaluations, au positionnement habituel en classe des étudiants (à l'avant *versus* à l'arrière), à leurs comportements de procrastination ou à leur désir de revoir leur copie de l'évaluation à la suite de l'obtention de la note.

### **L'anxiété aux évaluations : les stratégies pédagogiques privilégiées par les enseignants à cet égard**

Rappelons le second sous-objectif général (1.2) : identifier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants en réponse à l'anxiété aux évaluations par des étudiants anxieux aux évaluations. Pour parvenir à l'atteindre, différents thèmes sont abordés lors de l'entretien semi-dirigé. Parmi ceux-ci, on retrouve les caractéristiques qui font d'un enseignant un être sensible au phénomène de l'anxiété aux évaluations. En ce sens, il est demandé aux participants de répondre aux deux questions suivantes : 1) Pour quelles raisons croyez-vous que les membres du personnel des services adaptés vous ont considéré comme étant un(e) enseignant(e) tenant compte du phénomène d'anxiété aux évaluations dans vos stratégies pédagogiques? 2) Selon vous, y a-t-il d'autres caractéristiques qui permettent d'affirmer qu'un enseignant tient compte du phénomène d'anxiété aux évaluations dans ses stratégies pédagogiques?

Pour la majorité des répondants (87,5 %), un enseignant qui tient compte de ce type d'étudiants doit maintenir une pratique réflexive et évolutive de sa pratique. Or, cela implique de développer une capacité d'introspection, c'est-à-dire se questionner, se remettre en question et prendre conscience de ses façons de penser et d'agir, puis effectuer des changements nécessaires dans son mode de fonctionnement. En réponse à la deuxième question posée, les enseignants interrogés jugent qu'il est souhaitable de recourir à des modèles de pratiques issues de l'inclusion scolaire comme la conception

universelle de l'apprentissage (CUA)<sup>15</sup>. Il doit entretenir une relation socioaffective maître-élève positive, faire preuve de différenciation pédagogique, d'altruisme et d'authenticité, agir à titre de figure de soutien, viser la progression et le plaisir d'apprendre et, finalement, être organisé et cohérent. Trois participants sur huit (37,5 %) soulèvent des caractéristiques qui n'apparaissent pas dans le discours des autres. Certaines d'entre elles s'opposent à celles précédemment énumérées. Ils notent l'implication au sein des comités et de divers projets, la capacité à déceler naturellement l'anxiété aux évaluations, la pratique du métier avec passion et le maintien d'attentes élevées. Aux yeux d'un des répondants, aucun critère prédéfini ne permet de qualifier la sensibilité d'un enseignant au phénomène d'anxiété aux évaluations. En opposition à tout ce qui est déjà mentionné, l'un d'eux perçoit l'absence d'altruisme comme un atout en matière de stratégies pédagogiques sensibles à l'anxiété aux évaluations.

Dans un autre ordre d'idées, il est demandé aux répondants s'ils proposent des méthodes à leurs étudiants pouvant les aider à réduire l'anxiété aux évaluations de ces derniers et, si oui, lesquelles. À cette question, 88 % des enseignants affirment n'avoir aucune façon de faire préétablie; ils mentionnent agir plutôt par instinct. Or, ils partagent les moyens qu'ils utilisent pour tenter d'apaiser leurs étudiants. En général, ils prennent appui sur différents modèles pédagogiques (CUA) et valorisent le travail de la confiance en soi des jeunes, que ce soit en soulignant leurs réussites ou en leur témoignant de la confiance. Tous aident à la réussite scolaire en enseignant des méthodes de travail et de

---

<sup>15</sup> Le site <https://www.taalecole.ca/conception-universelle-de-lapprentissage-cua/> permet d'en connaître davantage au sujet de la conception universelle de l'apprentissage.

gestion du temps, en exemplifiant les propos, en proposant des exercices préparatoires, en offrant de la précorrection, etc. Tous misent également sur le développement de la qualité relationnelle entre eux et leur groupe, mais seulement deux enseignants s'y prennent en organisant des activités parascolaires (p. ex., participer à une journée d'activité de plein air ou assister à un spectacle) et en discutant de sujets variés avec leurs étudiants. Par ailleurs, un participant contribue à la gestion du stress et des émotions par le biais de la méditation, tandis qu'un autre utilise un groupe *Facebook* avec ses étudiants afin de faciliter la communication entre les membres de la classe et l'enseignant. Pour finir, l'un d'eux croit diminuer l'anxiété aux évaluations en n'obligeant pas les présences en classe, sauf lors des évaluations.

La prochaine thématique porte sur le comportement qu'adoptent les enseignants lorsqu'ils sont témoins d'une manifestation physique anxieuse en situation d'examen. Au sein du discours des participants, cinq actions font état de consensus : échanger avec l'étudiant anxieux, l'orienter sur la tâche, l'aider à retrouver son calme, lui redonner confiance et le référer à la ressource d'aide la plus adéquate si nécessaire. Toujours selon eux, les services de psychologie et d'orientation, le soutien individuel à l'apprentissage et les lieux dynamiques d'études sont d'excellents exemples de ressources d'aide disponibles. Dans tous les cas, il ressort que l'intervention est adaptée en fonction de la situation vécue et qu'il est même possible, si l'enseignant connaît peu l'étudiant ou si ce dernier paraît peu ouvert ou disponible à échanger sur sa situation, qu'une distance entre les deux soit maintenue. En contraste au fait d'adapter l'intervention au besoin de

l'étudiant, un répondant affirme agir de la même manière avec l'ensemble du groupe, et ce, peu importe les manifestations d'anxiété aux évaluations.

Dans l'entretien semi-dirigé, il est question de la routine mise en place par les participants précédant et suivant une évaluation, visant à calmer leurs étudiants en regard de leur performance à venir et de la peur de l'échec. Les habitudes précédant une évaluation des enseignants interrogés sont similaires. Les semaines antérieures, ils font pratiquer leurs étudiants, les orientent dans leur préparation, revoient leurs explications et répondent aux questions. Lorsque le jour «J» approche, ils fournissent des détails quant à l'évaluation (le contenu, la forme, les critères de correction, etc.), donnent des astuces pour réaliser l'examen adéquatement, manifestent une attitude positive et révisent des notions clés. Suivant l'administration de l'évaluation, les rituels sont relativement similaires d'un enseignant à l'autre. La plupart d'entre eux remettent les résultats en même temps que les copies d'examen, soit au début ou à la fin d'un cours. Par la suite, les notes apparaissent sur le portail. À ce sujet, un participant révèle ne jamais rendre visible la moyenne du groupe. En ce qui concerne le retour sur l'évaluation, 75 % des enseignants offrent une rétroaction en groupe lors de laquelle ils expliquent leur méthode de correction, exposent les réponses attendues et renforcent positivement les réussites. Trois répondants misent sur des rencontres individuelles avec les étudiants ayant moins bien réussi que les autres pour aborder les mêmes points. D'ailleurs, pour l'un d'entre eux, il importe lors de cet entretien d'alterner entre un bon coup et un aspect à améliorer.

Le dernier thème de ces entretiens semi-dirigés traite des éléments auxquels porter attention lors de la création des tâches évaluatives. Dans le discours de six participants sur huit (77 %), deux aspects importants sont soulevés, soit préciser les questions au maximum et ne jamais surprendre l'étudiant. Par ailleurs, les types d'évaluation (p. ex., cumulative, à livres ouverts, de compréhension, d'apprentissages, par cœur, etc.) et de questions (p. ex., choix de réponses, réponses à développement court ou long) varient d'un répondant à l'autre. L'un d'eux déclare toujours appuyer sa pratique d'enseignement sur le modèle de la taxonomie de Bloom (Bloom, 1956)<sup>16</sup>. De plus, l'humour trouve sa place dans la formulation des questions d'examen de l'un des participants, tandis qu'un autre donne la possibilité à ses étudiants de rejeter une question. En opposition à toutes ces recommandations, un enseignant croit qu'il ne faut pas concevoir l'évaluation en ayant comme objectif de réduire le niveau d'anxiété aux évaluations des étudiants.

### **Portrait des étudiants anxieux aux évaluations et les stratégies pédagogiques qui, selon eux, s'avèrent les plus efficaces**

Les étudiants affectés par la problématique placée au cœur de ce travail sont probablement les acteurs les mieux positionnés pour jauger de l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants. D'abord, les questionnaires qu'on leur a fait passer permettent de connaître les raisons pour lesquelles ce type d'étudiants

---

<sup>16</sup> À titre informatif, la taxonomie de Bloom, modèle élaboré en 1956 et révisé en 2001 par Anderson et Krathwohl, sert à segmenter et classer le contenu d'apprentissage de manière progressive. Autrement dit, l'assimilation des connaissances s'exécute en allant du concret vers l'abstrait.

anticipe et rumine le moment de la performance (objectif 2.2). De plus, ils favorisent l'atteinte du sous-objectif 2.1 et de l'objectif spécifique : identifier le ou les prototypes auxquels ils appartiennent selon la typologie de Zeidner (1998), puis mettre en lumière les stratégies pédagogiques qui s'avèrent les plus efficaces en fonction de leur(s) profil(s). Pour conclure cette section, les résultats qui permettent de parvenir à l'objectif complémentaire, qui, rappelons-le, est de juxtaposer les stratégies inventoriées par les étudiants à celles relevées par les enseignants afin de mettre en évidence les concordances, sont exposés.

### **Le portrait des étudiants anxieux aux évaluations : les raisons pour lesquelles ils anticipent et ruminent et leur(s) prototype(s) selon la théorie de Zeidner (1998)**

D'entrée de jeu, dans le questionnaire virtuel, il est demandé aux douze étudiants ayant obtenu un score élevé au questionnaire sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997) d'évoquer les raisons pour lesquelles ils craignent et redoutent le moment de l'évaluation (sous-objectif 2.2). La peur de réaliser une mauvaise performance apparaît comme la source d'anxiété la plus répandue chez les répondants (34 %). Dans le même sens, 33 % appréhendent l'échec de l'évaluation et du cours. Comme les propos d'un participant le montrent, « *la peur d'avoir un trou de mémoire et de tout oublier ce qu'[ils ont] appris* » durant l'évaluation génère un état d'anticipation pour 17 % des étudiants. Deux autres (8 %) évoquent la crainte de décevoir et celle de ne pas être suffisamment préparés. Cette dernière peur est exprimée ainsi : « *malgré que*



*je sois préparée et que je connaisse et comprenne la matière, je ne me sens pas en contrôle ».*

Suivant la passation d'un test, les étudiants aux prises avec ce type d'anxiété sont souvent préoccupés par leur performance rendue. Pour expliquer cet état de rumination, les participants soulèvent trois éléments. Le premier élément est relevé par presque la moitié des étudiants (47 %), qui craignent d'échouer l'examen et le cours. Comme deuxième éléments, quelques-uns (20 %) maintiennent la peur d'obtenir un mauvais résultat. Enfin, le tiers des jeunes expriment la peur des comparaisons sociales comme troisième élément. Par exemple, l'un d'eux se sent anxieux *« lorsqu'en comparant [ses] réponses, celles-ci divergent de celles de [ses] amis ».*

Les analyses des réponses au questionnaire virtuel mettent en évidence les prototypes d'anxiété aux évaluations des étudiants (sous-objectif 2.1). Il ressort de ces résultats que l'anxiété aux évaluations vécue par chacun des participants correspond à au moins deux des six prototypes suggérés par Zeidner (1998) qui, rappelons-le, sont : des lacunes dans les habiletés d'échec, l'acceptation de l'échec, le blocage et l'échec de la récupération, l'autohandicap, l'évitement de l'échec, et le perfectionnisme.

De prime abord, aucun étudiant ne présente un profil unique d'anxiété aux évaluations. Au contraire, les résultats de cette étude mettent en évidence des profils multiples. En voici la distribution en pourcentage, présentée par ordre décroissant.

Précisément, 42 % des participants de l'échantillon sont associés à 4 prototypes (5 étudiants), 25 % à 5 prototypes (3 étudiants), 17 % (2 étudiants) à 3 prototypes, 8 % à 2 prototypes, et 8 % correspondent aux 6 prototypes existants (un étudiant dans chacun des cas de figure). Le tableau 2 présente le profil multivarié de chaque participant.

Tableau 2

*La répartition des prototypes de Zeidner (1998) chez les étudiants souffrant d'anxiété aux évaluations*

Profil individuel	Prototypes de Zeidner						Bilan
	Lacunes dans les habiletés d'études	Acceptation de l'échec	Blocage et échec de la récupération	Autohandicap	Évitement de l'échec	Perfectionnisme	
1	X	X	X	X	X	X	6
2		X			X	X	3
3		X	X	X		X	4
4	X	X	X	X	X		5
5	X				X		2
6		X	X		X	X	4
7		X	X		X		3
8	X	X	X	X		X	5
9	X		X	X		X	4
10	X		X	X	X	X	5
11			X	X	X	X	4
12			X	X	X	X	4
<b>Total</b>	50,00 %	58,33 %	83,33 %	66,67 %	75,00 %	75,00 %	

Si nous considérons la représentativité de chacun des prototypes suggérés par Zeidner, nous remarquons que celui correspondant au « blocage et [à l'] échec de la récupération » apparaît comme le plus répandu (83 %) chez les étudiants anxieux aux évaluations. Viennent ensuite les types « évitement et peur de l'échec » et « perfectionnisme », qui sont associés à 75 % d'entre eux. Le prototype intitulé

« autohandicap » correspond quant à lui aux deux tiers des étudiants, soit 67 %. Enfin, respectivement 58 % et 50 % des étudiants appartiennent aux catégories « acceptation de l'échec » et « lacunes dans les habiletés d'études ».

### **Les stratégies pédagogiques efficaces : perceptions des étudiants anxieux aux évaluations**

Le questionnaire virtuel a pour fonction, rappelons-le, d'atteindre l'objectif spécifique : inventorier les stratégies pédagogiques « aidantes » telles que perçues par les étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations. L'étudiant anxieux aux évaluations qui y répond procède à la lecture des dix scénarios (quatre sont en lien avec les manifestations de l'anxiété aux évaluations et six sont en lien avec les prototypes de Zeidner (1998)) et, lorsqu'il s'identifie au(x) cas suggéré(s), il est invité à répondre à une série de questions. Autrement, il passe à la mise en situation suivante. Cette section présente donc les résultats obtenus pour chaque vignette. D'abord, le pourcentage d'étudiants qui se reconnaissent au travers du cas suggéré est mis de l'avant et il s'ensuit la présentation des niveaux d'efficacité des stratégies pédagogiques offertes. Pour chacune des vignettes, un tableau est construit de manière à regrouper l'ensemble des informations, tandis que le texte qui le précède présente seulement les stratégies pédagogiques qui ont le même niveau d'efficacité pour au moins 50 % des répondants. De plus, les catégories *un peu* et *en partie* sont regroupées.

La première mise en situation du questionnaire virtuel, se retrouvant à l'appendice C, illustre une manifestation de l'anxiété, soit de ressentir de l'inquiétude avant une évaluation et de percevoir cette dernière comme une menace à l'estime de soi. Premièrement, la moitié des douze répondants affirment correspondre *assez bien* ou *beaucoup* au cas proposé dans ce questionnaire. Le Tableau 3 présente les différents niveaux d'aide perçue par les étudiants qui se sont identifiés à ce scénario (stratégies pédagogiques suggérées dans le questionnaire). La majorité des étudiants de ce sous-groupe (83 %) affirment que les évaluations surprises ne contribuent aucunement à se sentir moins anxieux. En contrepartie, pour 50 % d'entre eux, il s'avère aidant (cote d'efficacité *beaucoup*) de pouvoir réaliser les évaluations en équipe et d'être libre de se référer à un aide-mémoire lors d'un test. De plus, il ressort que le fait de réaliser un exercice qui aborde des thèmes semblables à ceux qui seront abordés lors de l'évaluation (tests formatifs), et ce, sous la même forme, une semaine avant, a pour effet de calmer (cote d'efficacité *beaucoup*) les deux tiers de l'échantillon. Pour ce qui est des stratégies pédagogiques qui aident *un peu* et *en partie* trois des six étudiants, il y a le fait d'avoir un enseignant qui met l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat final et qui établit des relations de confiance avec ses étudiants. Enfin, tous perçoivent qu'être pris en considération dans les prises de décisions qui concernent les aspects relatifs aux évaluations (p. ex., les moments et les formes) est *un peu* et *en partie* efficace pour diminuer leur sentiment d'anticipation.

Tableau 3

*Premier cas de figure : L'anticipation avant un examen et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par les six étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Évaluations surprises	5 (83,3 %)			1 (16,7 %)	
Réalisation des évaluations en équipe	1 (16,7 %)	1 (16,7 %)	1 (16,7 %)	3 (50,0 %)	
Enseignant qui critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final			3 (50,0 %)	2 (33,3 %)	
Aide-mémoire autorisé lors d'une évaluation			1 (16,7 %)	3 (50,0 %)	2 (33,3 %)
Communication et relation de confiance avec l'enseignant			3 (50,0 %)	2 (33,3 %)	1 (16,7 %)
Implication dans les prises de décisions qui concernent les moments et les formes des évaluations		2 (33,3 %)	4 (66,7 %)		
Tests formatifs une semaine avant l'évaluation		1 (16,7 %)		4 (66,7 %)	

La seconde situation est en lien avec l'un des prototypes de Zeidner (1998) et démontre l'état de préoccupation qu'il est possible de ressentir à la suite d'une évaluation. Parmi les répondants, 88 % s'associent au cas suggéré. Les résultats

présentés dans le tableau 4 démontrent que de partager des trucs pour aider à cesser la rumination suivant l'examen et le fait de donner accès à la version corrigée du test après la passation de celui-ci sont deux stratégies pédagogiques qui sont majoritairement *un peu* et *en partie* efficaces pour 57 % et 72 % des étudiants, respectivement.

Tableau 4

*Deuxième cas de figure : La rumination après un examen et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 7 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Trucs qui aident à cesser la rumination après une performance	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	3 (42,9 %)	2 (28,6 %)	
Accès à la version corrigée du test après la réalisation de l'évaluation		3 (42,9 %)	2 (28,6 %)	2 (28,6 %)	

La mise en contexte suivante met en lumière un des six prototypes d'anxiété aux évaluations élaborés par Zeidner (1998), soit « lacunes dans les habiletés d'études ». Six étudiants sur douze affirment correspondre *assez bien* ou *beaucoup* au cas présenté. Encore une fois, le niveau d'aide perçu par les étudiants en regard des trois stratégies pédagogiques proposées varie. Le tableau 5 qui suit illustre ce constat. Pour trois étudiants des cinq (60 %) qui correspondent au prototype *lacunes dans les habiletés*

*d'étude*, il est *un peu* et *en partie* efficace de rencontrer leur enseignant individuellement afin de rechercher des solutions au problème, et de recevoir un document qui propose des stratégies d'étude efficaces. Aussi, le fait de recevoir un maximum de consignes concernant l'évaluation à venir ne semble pas aider une majorité d'étudiants, car trois d'entre eux évaluent le niveau d'efficacité de cette stratégie pédagogique comme étant nul (pas du tout) ou faible (un peu). Ces mêmes résultats sont obtenus quant à la stratégie pédagogique *remise d'un document portant sur les stratégies d'étude efficaces*.

Tableau 5

*Troisième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Lacunes dans les habiletés d'étude et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 5 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Rencontres individuelles avec l'enseignant : exploration du problème et recherche de solutions	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)		
Recevoir un maximum de consignes concernant l'évaluation	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)		1 (20,0 %)	1 (20,0 %)
Remise d'un document portant sur les stratégies d'étude efficaces	1 (20,0 %)	2 (40,0 %)	1 (20,0 %)	1 (20,0 %)	

La quatrième situation place en contexte le prototype «acceptation de l'échec» (Zeidner, 1998). Elle interpelle 58 % des étudiants anxieux aux évaluations, soit 7 étudiants sur 12. Parmi ces jeunes qui tendent à procrastiner, 43 % considèrent qu'obtenir un plan d'organisation de l'étude à faire et des travaux à réaliser est très aidant (cote d'efficacité *beaucoup*). De plus, pour 57 % des étudiants, le fait de pouvoir réaliser l'évaluation avec un partenaire réduit en partie leur sentiment d'anxiété aux évaluations. Comme autre stratégie pédagogique semblant être assez efficace (cote d'efficacité *un peu* et *en partie*), notons, pour 57 % des jeunes, la présence d'un enseignant qui s'assure de l'atteinte des objectifs de chacun, et ce, dans les délais fixés. Comme dernière stratégie pédagogique qui semble assez productive (cote d'efficacité *un peu* et *en partie*) auprès de 71 % des jeunes qui *acceptent l'échec*, notons la réalisation des évaluations en équipe de deux.



Tableau 6

*Quatrième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Acceptation de l'échec et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 7 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Plan d'organisation d'étude et de travaux	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)		3 (42,9 %)	1 (14,3 %)
Enseignant qui critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)
Enseignant qui s'assure de l'atteinte des objectifs de chacun, et ce, dans les délais fixés	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)	3 (42,9 %)		1 (14,3 %)
Réalisation des évaluations avec un partenaire	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	4 (57,1 %)	1 (14,3 %)	

Un cas distinct aborde la possibilité d'avoir des symptômes physiologiques d'anxiété. Il rejoint près de 70 % des répondants (8 sur 12 étudiants). Cinq d'entre eux perçoivent une diminution du problème lorsqu'ils obtiennent une feuille présentant de manière détaillée tous les éléments qui nécessitent une attention particulière lors de la préparation à l'évaluation (cote d'efficacité *beaucoup*). Pour d'autres (38 %), le sentiment d'anxiété peut être apaisé si l'enseignant prend un moment avant de commencer l'examen pour leur rappeler les raisons pour lesquelles ils n'ont pas à se soucier du déroulement du test

et s'il trouve le moyen de leur donner confiance en leurs capacités (cote d'efficacité *beaucoup*). En revanche, 50 % des étudiants qui éprouvent des symptômes physiologiques d'anxiété trouvent qu'il est assez utile (cote d'efficacité *un peu* ou *en partie*) lorsque l'enseignant prend un bref temps, juste avant la réalisation de l'évaluation, pour détendre l'atmosphère de la classe, soit au moyen de l'humour ou de techniques de relaxation respiratoire ou musculaire, et qu'il rappelle les raisons pour lesquelles le groupe n'a pas à se soucier du déroulement du test.

Tableau 7

*Cinquième cas de figure : Les symptômes physiologiques d'anxiété et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 8 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Avant une évaluation : enseignant qui prend un moment pour détendre l'atmosphère de la classe, soit au moyen de l'humour ou de techniques de relaxation respiratoire ou musculaire	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)
Avant une évaluation : enseignant qui prend un moment pour rappeler à la classe les raisons pour lesquelles elle n'a pas à se soucier du déroulement du test, et qui trouve le moyen de lui donner	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	

confiance en ses capacités					
Lors de la préparation à l'évaluation : obtenir une feuille sur laquelle sont inscrits, de manière détaillée, tous les éléments qui nécessitent une attention particulière	1 (12,5 %)	2 (25,0 %)		5 (62,5 %)	

Une autre vignette liée aux manifestations de l'anxiété aux évaluations présente le cas d'un jeune qui voit son sentiment d'anxiété augmenter lorsqu'il compare ses performances à celles de ses pairs. Parmi les étudiants anxieux aux évaluations, 67 % affirment lui correspondre et 88 % de ces jeunes consentent à dire qu'un enseignant qui leur apprend à être fiers de leurs efforts et qui les fait réfléchir au sujet des éléments pouvant être améliorés contribue à leur bien-être (cote d'efficacité *beaucoup*). Le fait de recevoir une note accompagnée d'une rétroaction permet à 75 % des répondants de mieux comprendre la situation et de rester plus calmes (cote d'efficacité *beaucoup*). Avoir un enseignant qui croit en leurs capacités de réussir et qui valorise la progression individuelle semble avoir le même effet pour 63 % et 50 % des jeunes, respectivement (cote d'efficacité *beaucoup*). La stratégie pédagogique qui aide *un peu et en partie* 50 % des étudiants qui ont tendance à se comparer aux autres est de recevoir leur résultat lors d'une rencontre individuelle. Le Tableau 8 appuie ces constats et présente des résultats supplémentaires.

Tableau 8

Sixième cas de figure : La comparaison sociale et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 8 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Recevoir la note accompagnée d'une rétroaction pour comprendre le résultat.	1 (12,5 %)		1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	
Enseignant qui croit aux capacités à réussir de chacun.	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	5 (62,50 %)	
Enseignant qui désamorce la valeur de la moyenne du groupe.	1 (12,5 %)		3 (37,5 %)	4 (50,0 %)	
Enseignant qui montre à voir au-delà de la note obtenue : être fier des efforts investis et réfléchir au sujet des éléments pouvant être améliorés.	1 (12,5 %)			7 (87,50 %)	
Recevoir l'annonce du résultat lors d'une brève rencontre individuelle.	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	1 (12,50 %)	1 (12,50 %)

La septième mise en situation met de l'avant le prototype « blocage et échec de la récupération de l'information » (Zeidner, 1998) et rejoint presque la totalité des participants (83 %). Les données les plus significatives démontrent que 50 % d'entre eux ignorent (cote d'efficacité *ne sait pas*) s'il s'avère bénéfique d'aller prendre de grandes respirations à l'extérieur de la classe ou faire quelques allers-retours dans le corridor dans le but de retrouver leurs idées. En contrepartie, 60 % considèrent qu'ils se sentent

beaucoup mieux (cote d'efficacité *beaucoup*) lorsqu'ils confient à leur enseignant. Le tableau 9 présente ces résultats.

Tableau 9

*Septième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Blocage et échec de la récupération de l'information et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 10 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Sortir de la classe quelques instants.	1 (10,0 %)		2 (22,2 %)	2 (22,2 %)	5 (50,0 %)
Pouvoir écouter de la musique lors de l'évaluation.	1 (10,0 %)	4 (40,0 %)		4 (40,0 %)	1 (10,0 %)
Enseignant qui propose différentes routines à utiliser lors d'une évaluation permettant de rester calme et en confiance jusqu'à la fin.	1 (10,0 %)	3 (30,0 %)		4 (40,0 %)	2 (22,2 %)
Au moment même où le malaise survient, prendre un moment pour échanger avec l'enseignant de manière à retrouver le calme et de l'ordre dans les idées.			3 (30,0 %)	6 (60,0 %)	1 (10,0 %)

L'énoncé suivant décrit le portrait d'un étudiant anxieux aux évaluations du type « autohandicap » (Zeidner, 1998). Huit jeunes (67 %) se sentent concernés par les propos exprimés. Pour 88 % des étudiants, un enseignant qui met de l'avant le plaisir dans le processus d'apprentissage les amène à détourner leur attention de leur fixation sur le

résultat et réduit de beaucoup leur anxiété aux évaluations (cote d'efficacité *beaucoup*). Il en est de même pour la réalisation des évaluations en équipe, et ce, pour 63 % des répondants. De plus, 75 % des jeunes se sentent mieux (cote d'efficacité *beaucoup*) lorsque leur enseignant crée des activités d'apprentissage qui respectent les divers styles d'apprentissage et intérêts et qu'il valorise la progression ainsi que l'attitude en classe. Le Tableau 10 présente l'ensemble des réponses des étudiants pour chacune des stratégies pédagogiques proposées.

Tableau 10

*Huitième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Autohandicap et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 10 étudiants qui disent ressembler « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Cours commençant par une tâche où le succès est assuré, et ce, sans aide.	3 (37,5 %)		2 (25,0 %)	2 (25,0 %)	1 (2,5 %)
Enseignant qui rend le processus d'apprentissage agréable.	1 (12,5 %)			7 (87,5 %)	
Réalisation des travaux avec un coéquipier.	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)		5 (62,5 %)	
Enseignant qui critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final.	1 (12,5 %)		1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	
Enseignant qui crée des activités d'apprentissage tenant compte des divers styles d'apprentissage et intérêts.	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)		6 (75,0 %)	
Enseignant qui montre à voir au-delà de la note obtenue : être fier des efforts investis et réfléchir au sujet des éléments pouvant être améliorés.	1 (12,5 %)		1 (12,5 %)	5 (62,5 %)	1 (12,5 %)

L'avant-dernière mise en situation (voir le Tableau 11) illustre une personne anxieuse aux évaluations du type *évitement de l'échec* (Zeidner, 1998). Ce prototype concerne 83 % des étudiants à l'étude. La majeure partie des répondants (80 %) tendent à s'exposer davantage à des situations de défi lorsqu'ils sont informés des liens qui existent entre les thèmes abordés et leur éventuelle vie professionnelle, ou lorsque leur enseignant leur témoigne qu'il croit en leurs capacités d'y parvenir (cote d'efficacité *beaucoup*). Ce même scénario semble se reproduire chez 70 % des étudiants lorsqu'ils connaissent la pertinence ainsi que l'utilité de relever un tel défi. De surcroît, la présence d'un enseignant qui met l'accent sur le processus d'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur son résultat (cote d'efficacité *beaucoup*) favorise la prise de risque de la moitié des répondants. Le Tableau 11 présente ces résultats.



Tableau 11

*Neuvième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Évitement de l'échec et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 10 étudiants qui disent ressembler « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Enseignant qui critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final.	1 (10,0 %)		4 (40,0 %)	5 (50,0 %)	
Connaissance de la pertinence et l'utilité de relever un tel défi.		1 (10,0 %)	2 (20,0 %)	7 (70,0 %)	
Conscience des liens qui existent entre les thèmes suggérés par l'enseignant et la vie professionnelle.			2 (20,0 %)	8 (80,0 %)	
Réalisation des travaux avec un coéquipier.	1 (10,0 %)		6 (60,0 %)	2 (20,0 %)	1 (10,0 %)
Enseignant qui croit aux capacités à réussir et qui le démontre.			2 (20,0 %)	8 (80,0 %)	

Le questionnaire se termine avec une vignette qui illustre le cas d'un étudiant anxieux aux évaluations de type « perfectionniste » (Zeidner, 1998). Un peu plus de la moitié des participants (67 %) s'identifient à ce prototype. Les résultats présentés (voir le Tableau 12) démontrent que l'efficacité des quatre stratégies pédagogiques proposées varie pour chaque étudiant. La seule stratégie qui semble être aidante (cote d'efficacité

*beaucoup*) pour au moins 50 % des répondants est le fait, pour un enseignant, de faire valoir la notion de plaisir au travers des activités d'apprentissage qu'il suggère. En outre, il est possible d'observer que pour 50 % des étudiants de type perfectionniste, la présence d'un enseignant qui normalise le fait de faire des erreurs et qui accorde plus d'importance au processus d'apprentissage qu'au résultat final semble être quelque peu bénéfique (cote d'efficacité *un peu et en partie*).

Tableau 12

*Dixième cas de figure : Le prototype de Zeidner (1998) Perfectionnisme et les stratégies pédagogiques les plus efficaces à cet égard*

Stratégies pédagogiques visant à réduire l'anxiété aux évaluations	Le niveau d'efficacité perçu par 8 étudiants qui disent correspondre « assez bien ou beaucoup » à cette situation				
	Pas du tout	Un peu	En partie	Beaucoup	Ne sait pas
Enseignant qui critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final.		1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)
Enseignant qui fait valoir la notion de plaisir au travers de ses activités d'apprentissage.			3 (37,5 %)	4 (50,0 %)	1 (12,5 %)
Enseignant qui pousse à réfléchir aux réussites.		1 (12,5 %)	2 (25,0 %)	3 (37,5 %)	2 (25 %)
Enseignant qui défend l'idée que les erreurs font partie du processus d'apprentissage.	1 (12,5 %)		4 (50,0 %)	2 (25,0 %)	1 (12,5 %)

En résumé, il est utile de mettre en lumière les stratégies pédagogiques qui obtiennent une cote d'efficacité *beaucoup* et *pas du tout* pour au moins 50 % des 12 étudiants anxieux aux évaluations, et ce, selon les caractéristiques propres à l'anxiété et les prototypes de Zeidner (1998). La seule stratégie pédagogique qui n'affecte en rien (cote d'efficacité *pas du tout*) la diminution d'anxiété aux évaluations pour 83 % des jeunes est la passation d'évaluations surprises. En ce qui concerne les stratégies pédagogiques jugées efficaces, elles sont présentées dans le Tableau 13.

### **Les stratégies pédagogiques efficaces : une vision partagée entre enseignant et étudiant**

Parmi les stratégies pédagogiques reconnues comme étant très aidantes aux yeux d'une majorité d'étudiants, il importe de mettre en évidence celles qu'adoptent déjà les enseignants interrogés (objectif complémentaire). C'est en superposant l'ensemble des stratégies pédagogiques perçues comme étant efficaces aux yeux des étudiants anxieux aux évaluations précédemment listées à celles proposées par les enseignants lors de l'entretien semi-dirigé qu'il devient possible de soulever les concordances. En dépit de la manière dont est vécue l'anxiété aux évaluations et du contexte, voici les stratégies perçues comme les plus influentes sur la réduction de l'anxiété aux évaluations par les deux types de répondants.

Les enseignants comme les étudiants abordent la question de l'aide-mémoire lors d'une évaluation et celle des évaluations formatives. Par ailleurs, la même opinion est

partagée quant au fait d'orienter la préparation à l'évaluation, et ce, particulièrement pour les étudiants ayant des tendances à la procrastination. En cas de trous de mémoire ou de moments de panique liés à l'anxiété survenant durant l'évaluation, les enseignants et les étudiants semblent s'entendre pour dire qu'il paraît profitable d'échanger ensemble afin de retrouver un état de calme et de clarifier les pensées. Selon les deux parties, les étudiants pour qui l'anxiété aux évaluations signifie se plaindre de leur sort et banaliser leurs aptitudes, il s'avère gagnant de côtoyer un enseignant qui s'efforce de rendre ses cours agréables, qui priorise le progrès, qui donne droit à l'erreur, qui pousse à réfléchir aux bons et moins bons coups, et qui prend appui sur la CUA afin de répondre aux divers styles d'apprentissage et aux intérêts.

Tableau 13

*Les stratégies pédagogiques les plus efficaces selon les étudiants et les enseignants en fonction des caractéristiques propres à l'anxiété et des prototypes de Zeidner (1998)*

Stratégies pédagogiques	Caractéristiques propres à l'anxiété aux évaluations ou les prototypes de Zeidner
Réaliser les évaluations en équipe.	Anticipation et autohandicap
Autoriser un aide-mémoire lors d'une évaluation.	Anticipation
Passer une évaluation formative une semaine précédant la date critique.	Anticipation
Lors de la préparation à l'évaluation, offrir une feuille sur laquelle sont inscrits, de manière détaillée, tous les éléments qui nécessitent une attention particulière.	Symptômes physiologiques d'anxiété
Partager la note accompagnée d'une rétroaction.	Comparaison sociale
Croire aux capacités de chacun de réussir et le démontrer.	Comparaison sociale et évitement de l'échec
Revoir avec les étudiants la signification de la moyenne du groupe.	Comparaison sociale
Montrer à voir au-delà de la note obtenue (les améliorations, les points à travailler, les forces, etc.).	Comparaison sociale et autohandicap
À l'instant où le blocage survient, être disponible pour l'étudiant de manière à retrouver, avec lui, le calme et l'ordre dans ses idées.	Blocage et échec de la récupération de l'information
Rendre le processus d'apprentissage agréable et faire valoir la notion de plaisir.	Autohandicap et perfectionnisme
Valoriser le processus d'apprentissage plutôt que le résultat final.	Autohandicap et évitement de l'échec
Proposer des activités d'apprentissage qui tiennent compte des divers styles d'apprentissage et intérêts.	Autohandicap
Présenter la pertinence et l'utilité de réaliser tel et tel défi.	Évitement de l'échec
Démontrer les liens qui existent entre les thèmes abordés en classe et la vie courante.	Évitement de l'échec

De façon plus spécifique, étant donné que l'anxiété aux évaluations mène certains étudiants vers l'évitement de situations pouvant générer une mauvaise performance, les enseignants comme les étudiants croient que pour prévenir ce comportement, il est utile que l'enseignant soit soutenant, qu'il démontre qu'il croit en leurs capacités à réussir, qu'il critique l'enjeu de performance en valorisant davantage le processus d'apprentissage que le résultat final, qu'il soulève la pertinence des activités d'apprentissage et qu'il les pousse à sortir de leur zone de confort.

Pour les étudiants anxieux aux évaluations de type « perfectionniste » (Zeidner, 1998), c'est la notion de plaisir et de flexibilité derrière le projet d'étude qui, selon les deux groupes de participants, doit davantage être mise de l'avant. Enfin, pour contrer les effets négatifs de la comparaison sociale, ils jugent utile que l'enseignant donne les résultats des évaluations accompagnés d'une rétroaction, qu'il revoie avec les étudiants la signification et la valeur du résultat moyen du groupe et qu'il encourage les efforts investis afin de rehausser la perception de compétence des étudiants.

## **Chapitre 5**

**Interprétation et discussion des résultats : Des constats qui soutiennent le rôle des enseignants en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations**

En tenant compte des résultats les plus éloquents émergeant des analyses précédemment réalisées, des réponses à la question générale de recherche, soit «inventorier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants, plus spécifiquement celles visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants», se dégagent. Ce cinquième chapitre vise donc à expliciter les principaux constats que les résultats dévoilent, et ce, pour les objectifs généraux, spécifiques et complémentaires. Une compréhension des conclusions émises est puisée dans les théories et les modèles mis de l'avant dans le cadre de référence. Au sein des propos qui suivent se trouvent également les apports et les limites relatives aux transferts des connaissances et de la recherche.

### **Des constats saillants**

De prime abord, nous répondons à l'objectif général de ce projet, soit d'inventorier les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants, plus spécifiquement celles visant à prévenir ou à réduire l'anxiété aux évaluations des étudiants. L'atteinte de cet objectif passe par une attention prêtée aux caractéristiques des étudiants anxieux aux évaluations telles que perçues par les enseignants (objectif 1.1). D'emblée, les participants-enseignants semblent unanimes, voulant que l'anxiété aux évaluations se détecte par l'attitude et les comportements des étudiants du collégial. Ils observent souvent une faible estime personnelle, des tendances perfectionnistes et un langage non verbal qui traduit la présence de nervosité lors des évaluations. Ce dernier



aspect va dans le même sens que celui mis de l'avant par l'APA (2016) lorsqu'il est question d'anxiété, soit le fait de voir apparaître de nombreuses manifestations psychophysiologiques, telles qu'avoir des difficultés de concentration, être agité, ressentir une importante fatigue, etc.

Par ailleurs, même si les enseignants disent agir par instinct auprès des étudiants anxieux aux évaluations et adapter leurs façons de faire en fonction de la situation vécue, il demeure qu'il est possible de faire ressortir plusieurs stratégies pédagogiques qui sont employées par chacun d'eux, et ce, dans un souci de prévenir et réduire la problématique (objectif 1.2). Entre autres, ils ont recours à la conception universelle de l'apprentissage, établissent une relation socioaffective positive avec leurs étudiants, font preuve d'altruisme et valorisent la progression et le plaisir d'apprendre. Ils enseignent des méthodes de travail et d'organisation, ils exemplifient leurs propos, proposent des exercices préparatoires, offrent des précisions et orientent les étudiants dans leur préparation à l'évaluation. Lors de la création de l'évaluation, il apparaît fondamental d'être le plus précis possible dans la formulation des questions et de ne pas surprendre l'étudiant. Au moment du retour sur les résultats obtenus suivant une évaluation, la majorité des enseignants le font en justifiant leur méthode de correction, revoient chacune des questions et valorisent les bons coups. Rappelons que les stratégies pédagogiques documentées et connues pour réduire l'anxiété aux évaluations sont propres au contexte du primaire et du secondaire (Egbochuku et Obodo, 2005; Gregor, 2005; Lang et Lang, 2010) ou sont issues de différentes approches psychologiques

(Berger, 2016). Ainsi, force est de constater que chacune des considérations pédagogiques proposées par les enseignants permet de porter un regard plus positif sur la situation d'anxiété aux évaluations particulièrement présente en contexte postsecondaire.

Par la suite, il était question d'identifier le ou les prototypes auxquels correspondent les étudiants selon la typologie de Zeidner (1998) (sous-objectif 2.1). Cette étape est nécessaire à l'atteinte de l'objectif spécifique, soit d'inventorier les stratégies pédagogiques « aidantes » telles que perçues par les étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations. D'abord, l'analyse des résultats fait ressortir que 42 % des participants sont associés à quatre des six prototypes. Ce simple constat met en évidence le fait qu'un étudiant associé à quatre profils différents a davantage besoin d'aide que celui en ayant seulement deux, par exemple. D'ailleurs, le soutien apporté varie selon le ou les prototypes auxquels appartiennent les étudiants. Il est donc dans l'intérêt des enseignants d'être informés au sujet des différents prototypes d'anxiété aux évaluations afin de les reconnaître chez leurs étudiants et ainsi, appliquer des stratégies pédagogiques adéquates.

Dans le même sens, les étudiants anxieux aux évaluations ont été interrogés sur la nature de leur anticipation et de leur rumination (objectif 2.2). Il émerge des résultats une tendance générale à anticiper l'évaluation, car les étudiants craignent de mal performer. La rumination, pour sa part, est surtout générée par la peur d'échouer l'évaluation ou le cours en entier. Au même titre que les prototypes de Zeidner (1998)

peuvent guider l'intervention, les raisons sous-jacentes à l'anticipation et à la rumination peuvent également guider les stratégies pédagogiques des enseignants. Par exemple, la vignette qui soulève le thème de l'anticipation révèle que le fait d'avoir une évaluation formative, de pouvoir faire les tests en équipe et d'avoir droit à un aide-mémoire soulage le sentiment d'appréhension en regard de l'évaluation.

Nous abordons les stratégies pédagogiques qui sont perçues comme les plus gagnantes par les étudiants anxieux aux évaluations en fonction de leur(s) profil(s) et mettons en lumière les concordances avec celles soulevées dans le discours des enseignants (objectif complémentaire). Ainsi, aucune stratégie pédagogique ne semble se démarquer pour les étudiants appartenant aux profils « lacunes dans les habiletés d'études » et « acceptation de l'échec ». Ce résultat soulève la nécessité d'élargir l'éventail des possibilités de réponses au sein du questionnaire afin de connaître ce qui aide réellement ces étudiants. Cet aspect est abordé plus longuement dans les limites de cette étude.

En revanche, plus de la moitié des étudiants appartenant au prototype « blocage et échec de la récupération » apprécient de pouvoir échanger avec leur enseignant au moment où le trou de mémoire survient, car cela les aide à retrouver leur calme et mettre de l'ordre dans leurs idées. Cette façon de faire n'est pas soulevée par les enseignants.

Pour le profil « autohandicap », trois stratégies pédagogiques jugées « aidantes » par les étudiants sur les cinq proposées sont mentionnées dans le discours des enseignants, soit de valoriser la progression et les efforts investis plutôt que le résultat obtenu, de proposer des activités d'apprentissage qui tiennent compte des divers styles d'apprentissage et intérêts, ainsi que de montrer à voir au-delà du résultat obtenu. La concordance de ces réponses démontre toute la pertinence de recourir à ces stratégies. D'ailleurs, pour Houston (2015), elles agissent à titre de stratégies préventives, car elles ont un effet positif sur le sentiment d'autoefficacité et donc, elles peuvent prévenir ou réduire l'anxiété aux évaluations. Dans les faits, un sentiment d'autoefficacité développé est prédicteur d'un faible niveau d'anxiété (Houston, 2015). Quant aux étudiants qui « évitent l'échec », chacune des stratégies pédagogiques qu'ils trouvent efficaces se retrouve également dans le discours des enseignants. Entre autres, il est question de valoriser la progression et les efforts investis plutôt que le résultat obtenu, d'informer les étudiants de la pertinence et de l'utilité de réaliser tel ou tel défi, de démontrer les liens qui existent entre les thèmes abordés et la vie courante ainsi que de démontrer une confiance envers les capacités des étudiants.

Une fois de plus, ces stratégies pédagogiques issues des principes de l'enseignement efficace et de l'inclusion scolaire et ayant fait leurs preuves en contextes primaire et secondaire (Egbochuku et Obodo, 2005; Lang et Lang, 2001) sont à retenir. Finalement, les étudiants « perfectionnistes » voient leur anxiété aux évaluations diminuer lorsque l'enseignant fait valoir la notion de plaisir au travers du processus

d'apprentissage et d'évaluation. Toutefois, cette unique stratégie pédagogique gagnante démontre la nécessité d'explorer la question plus en profondeur auprès de ce prototype d'étudiants, d'autant plus qu'elle ne ressort pas dans le discours des enseignants interrogés.

En contexte primaire et secondaire, Houston (2015) note que d'enseigner aux élèves que les erreurs font partie d'un processus d'apprentissage normal et qu'elles représentent des occasions pour apprendre quelque chose est un moyen efficace auprès des jeunes perfectionnistes. Toutefois, les résultats de ce projet de maîtrise ne semblent pas permettre d'en dire autant par rapport aux cégépiens.

### **Les apports de ce mémoire de maîtrise**

D'entrée de jeu, ce mémoire de maîtrise comble une lacune importante sur le plan des connaissances sur les stratégies pédagogiques liées à l'anxiété aux évaluations en contexte collégial. De surcroît, il contribue à améliorer les interventions déjà mises en place sur le terrain, puisque ce projet documente la question au plan quantitatif et qualitatif. Il s'agit d'un devis d'étude mixte étant rarement employé dans ce domaine scientifique.

Comme contributions au plan pratique, nous relevons que la responsabilité partagée entre les enseignants du collégial et les intervenants psychosociaux à l'égard de

cette problématique est susceptible non seulement d'optimiser le travail de prévention et d'intervention déjà mis en place par les psychologues scolaires et les éducateurs spécialisés, mais surtout d'apaiser directement l'anxiété aux évaluations des étudiants (Huberty, 2009). De plus, la prise en considération de la typologie de Zeidner (1998) dans cette étude visant, principalement, à inventorier des stratégies pédagogiques efficaces auprès des étudiants anxieux aux évaluations ajoute une valeur scientifique significative au projet. Dans les faits, cela permet de rendre les stratégies pédagogiques plus spécifiques et différenciées en fonction des différents profils d'étudiants anxieux aux évaluations. En éducation, l'enseignement va au-delà de la transmission du savoir, puisque les relations humaines sont au cœur de cette réalité; il est donc souhaitable que les enseignants puissent composer avec les différents besoins socioaffectifs des étudiants qui composent leur groupe classe (Schneuwly, 2008). C'est ce qui explique pourquoi les différents portraits des étudiants (Zeidner, 1998) mis en évidence plus tôt constituent un apport manifeste à cet égard.

Toujours du côté des apports scientifiques de cette étude, le fait que cette dernière s'intéresse de parts égales au point de vue des deux acteurs principaux de la problématique, soit les enseignants et les étudiants anxieux aux évaluations au collégial, ajoute à la richesse des résultats et des conclusions qui émergent. C'est grâce à cela qu'il devient possible de comparer et de confronter les points de vue afin d'en retirer les éléments de convergence et de divergence et de proposer des pistes concrètes.

Or, même si ce projet d'étude ne permet pas d'appuyer empiriquement une hypothèse proposée dans les pertinences sociales, soit de réduire le taux de décrochage scolaire (Donovan et Spence, 2000; Gerwing et al., 2015; Potvin, 2012; Rapee et al., 2009), il demeure que l'adoption de stratégies pédagogiques qui préviennent et réduisent l'anxiété aux évaluations contribue au bien-être physique et psychologique des étudiants (Dumont et Leclerc, 2007; Goonan, 2003). En effet, l'anxiété aux évaluations constitue un facteur de risque pour le *burnout* ou l'épuisement général (Zakari et al., 2011). Il est donc juste de croire qu'un tel changement au niveau des stratégies pédagogiques pourrait favoriser la persévérance scolaire des étudiants du niveau collégial.

Bien que l'ensemble des résultats présentés mène à d'intéressantes pistes de solutions, ces dernières demeurent insuffisantes. D'ailleurs, il est possible que certaines stratégies pédagogiques jugées comme inefficaces par les étudiants anxieux aux évaluations de niveau collégial soient plutôt profitables en contexte d'éducation primaire et secondaire. Cela dit, il est donc dans l'intérêt des chercheurs issus du domaine de la psychopédagogie de mener davantage de recherches sur le sujet et de les approfondir. Les propos qui suivent présentent les éléments qui requièrent une attention particulière ou encore des ajustements pour la reproduction de cette même étude.

### **Les limites de cette étude**

Dans l'éventualité où cette même étude serait reprise, certaines limites sont à considérer afin d'optimiser l'interprétation des résultats et d'assurer le transfert des

connaissances. Ceux-ci concernent l'échantillonnage, le déroulement ainsi que les outils de collecte de données.

En ce qui concerne le recrutement des étudiants du collégial, rappelons que 131 jeunes ont été identifiés anxieux aux évaluations et qu'au final, seulement 12 étudiants parmi les 28 correspondant au profil attendu, c'est-à-dire les étudiants anxieux aux évaluations, se sont montrés favorables à participer à l'étude. Bien qu'en recherche qualitative, l'expérience des sujets prime sur la taille de l'échantillon (Fortin, 2010), il demeure qu'un échantillon de douze se révèle restreint pour soulever un bilan concluant et généralisable des stratégies pédagogiques les plus aidantes. C'est d'ailleurs en raison de cet ensemble statistique que l'efficacité des stratégies est non seulement jugée par les étudiants comme correspondant *beaucoup* aux cas présentés, mais également par ceux s'y apparentant *assez*. Idéalement, seulement ceux ressemblant *beaucoup* aux situations présentées dans les vignettes seraient pris en considération pour l'analyse des données. Dans le cas de la présente étude, ce scénario n'est pas adopté, car il réduit presque de moitié la proportion de répondants.

Toujours en regard de l'échantillon des étudiants cégépiens, les caractéristiques démographiques de celui-ci possèdent quelques limites. En effet, il est question du manque de spécificité au sujet du genre, de l'âge et du programme d'étude des répondants. L'établissement de liens comparatifs entre le niveau d'anxiété aux évaluations et l'une de ces trois variables (le genre, l'âge et le programme d'étude) est



une avenue intéressante qui peut bonifier la pertinence des stratégies pédagogiques à adopter selon les spécificités. Toutefois, selon une revue de littérature portant sur le thème de l'anxiété aux évaluations réalisée par McDonalds (2001), il est impossible d'inférer que le genre, le niveau socioéconomique ou l'ethnie a une influence sur la prévalence de l'anxiété aux évaluations. Dans le même sens, les auteurs Sung, Chao et Tseng (2016) démontrent que la relation positive qui s'exerce entre le niveau d'anxiété aux évaluations et celui de la performance est la même chez les garçons et chez les filles. Ces constats portent à croire qu'aucune différence significative n'aurait été observée entre les niveaux d'anxiété des garçons et ceux des filles. Donc, les stratégies perçues comme les plus efficaces par ces derniers demeureraient les mêmes. Par ailleurs, cette étude de Sung et al. (2016) ne tient pas compte des possibles troubles d'apprentissage des étudiants anxieux aux évaluations ainsi que des personnalités perfectionnistes. Inévitablement, les stratégies pédagogiques efficaces en matière d'anxiété aux évaluations varient significativement en fonction de ces deux variables. Il s'avèrerait donc pertinent de considérer cet aspect lors d'une éventuelle recherche semblable.

Du côté des enseignants, il est probable qu'un biais se soit glissé dans l'échantillonnage. Effectivement, à la lecture des résultats en lien avec les entretiens individuels semi-dirigés, il est possible de constater qu'un enseignant n'adopte pas de posture particulière en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations. Il affirme ne pas faire de différenciation pédagogique et son discours ne permet pas de l'associer aux caractéristiques typiques d'un enseignant sensible à la problématique. Compte tenu de

ces éléments, la sélection de ce participant par les membres des services adaptés des cégeps est discutable.

Dans un autre ordre d'idées, le déroulement de la collecte de données ayant eu lieu auprès des enseignants a possiblement été affecté par la variable temporelle. Dans les faits, plusieurs enseignants ont explicité longuement leurs réponses aux premières questions. Étant donné que la durée prévue pour l'entretien était de 45 minutes, cela a nécessairement affecté le niveau d'élaboration des réponses offertes aux dernières questions posées. Cette limite temporelle a été convenue de commun accord entre l'étudiante-chercheuse et les enseignants puisque ces derniers semblaient être contraints par leur horaire. En dépit de la longueur du discours, la pertinence des propos ne semble pas affectée.

Toujours en lien avec la notion temporelle, il se peut que le moment auquel a eu lieu la passation des questionnaires sur l'anxiété aux évaluations de Friedman (1997) aux étudiants ait influencé les scores obtenus. Autrement dit, certains groupes d'étudiants ont répondu au questionnaire au mois de février, période normalement exemptée de source potentielle de stress, et d'autres ont réalisé la tâche vers la fin du mois d'avril, alors que la période d'examens finaux s'entame dès le début du mois de mai, ce qui peut augmenter le niveau de stress des cégépiens.

Le dernier élément à revoir concerne le questionnaire virtuel réalisé par l'étudiante-chercheuse. Il est probable que les choix de stratégies pédagogiques proposées aux étudiants aient été contraignants. Il existe certainement d'autres stratégies pédagogiques pouvant avoir été omises parmi l'éventail de choix offert et qui permettraient de bonifier davantage l'inventaire des stratégies jugées efficaces aux yeux des étudiants anxieux aux évaluations.

## **Conclusion**

La motivation initiale de ce projet de mémoire de maîtrise étant de soulager l'anxiété aux évaluations que peuvent vivre de nombreux jeunes en contexte collégial, l'idée d'outiller les enseignants face à cette problématique grandissante paraît opportune. En effet, force est de constater les nombreuses pistes d'actions qui émergent des résultats obtenus et que peuvent emprunter les enseignants : exprimer leur ouverture à échanger avec eux en cas de trou de mémoire ou de moment de panique, valoriser la progression et les efforts investis plutôt que le résultat obtenu, proposer des activités d'apprentissage qui tiennent compte des divers styles d'apprentissage et intérêts, mettre en valeur la notion de plaisir au travers du processus d'apprentissage et d'évaluation, informer les étudiants de la pertinence et de l'utilité de réaliser tel ou tel défi, de démontrer les liens qui existent entre les thèmes abordés et ceux de la vie courante ainsi que démontrer une confiance envers les capacités des étudiants.

Bien qu'utiles et efficaces, ces stratégies pédagogiques pallient seulement partiellement la problématique placée au cœur du présent travail. Cela dit, une opportunité de recherche permettant d'optimiser la pratique enseignante en regard du phénomène d'anxiété aux évaluations a été réfléchi lors de la réalisation de ce mémoire. De prime abord, les résultats de cette étude pourraient contribuer à bonifier la formation offerte dans le cadre du programme *Diplôme d'études supérieures*

*spécialisées en enseignement collégial (DESS)*. Ainsi, les futurs enseignants seraient formés de manière à pouvoir créer, appliquer et évaluer des stratégies pédagogiques adaptées aux étudiants du collégial, et ce, tout en tenant compte de la réalité d'anxiété aux évaluations. Compte tenu de la présence de ce phénomène, il nous apparaît pertinent que les enseignants puissent détenir une compréhension critique des caractéristiques psychologiques de leur clientèle. En ce sens, les enseignants pourraient être renseignés quant aux six prototypes d'étudiants anxieux aux évaluations de Zeidner (1998) en regard de l'efficacité de diverses stratégies pédagogiques visant la diminution de l'anxiété aux évaluations. Il en est de même pour les intervenants psychosociaux qui gagneraient à connaître le contenu de ce mémoire, et ce, à titre de ressource complémentaire. Ainsi, ils pourraient servir aux enseignants souhaitant aider leurs étudiants anxieux aux évaluations, ou encore, leurs interventions psychologiques pourraient être conséquentes aux stratégies pédagogiques qu'emploient déjà les enseignants.

Par ailleurs, il y a lieu de se questionner sur la place qu'occupe la problématique d'anxiété aux évaluations parmi les troubles de santé mentale. Au sein de la plus récente version du DSM-5 (2015), lorsqu'il est question des troubles anxieux, l'anxiété de performance est abordée seulement de façon superficielle et traite du fait qu'il est anxiogène de parler en public. À la lumière des enjeux pour la santé mentale et physique

que génère l'anxiété aux évaluations, serait-il envisageable que cette problématique figure dans la version subséquente du DSM?

Somme toute, nous souhaitons que cette étude contribue à sensibiliser les enseignants et les intervenants à l'anxiété ressentie lors des évaluations et à l'influence des stratégies pédagogiques déployées auprès des étudiants du collégial en regard de ce phénomène.

## Références



- American Psychiatric Association (2016). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: American Psychiatric Publishers.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and preexam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169-173.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Ryan, J. J. (2011). Achievement goals, volitional regulation and help-seeking among college students: A multiple goal analysis. *Individual Differences Research*, 9(1), 41-51.
- Bass, J., Burroughs, M., Gallion, R., & Hodel, J. (2002). Investigating ways to reduce student test anxiety during testing. Thèse de doctorat inédite, Université Saint-Xavier. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469169.pdf>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Berger, V. (2016). *L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent : un modèle intégratif d'évaluation et d'intervention d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues scolaires* (Essai de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Berk, R. A. (2000). Does humour in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching*, 48(4), 151-158.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: *The Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay Co Inc.
- Bluteau, J., & M. Dumont (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 33-46). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.

- Bodas, J., & Thomas, H. O. (2005). Test Anxiety: A Cross-Cultural Perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
- Bodas, J., Thomas H. O., & Sovani, A. V. (2008). Test anxiety in Indian children: A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 21(4), 387-404.
- Bordeleau, M., Cazale, L., & Du Mays, D. (2011). Santé mentale et psychosociale des jeunes de 12 à 17 ans : quelques indicateurs clés. *Institut de la Statistique du Québec : Zoom-Santé*, 31, 8-12.
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. (2006). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23, 93-99.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Carter, E. W., Wehby, J., Hughes, C., Johnson, S. M., Plank, D. R., Barton-Arwood, S. M., & Lunsford, L. B. (2005). Preparing adolescents with high-incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 55-62.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York, NY: Peter Lang.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chin, E., Williams, M. W., Taylor, J. E., & Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8.
- Collerette, P. (2009). Étude de cas (Méthodes des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd., p. 91-94). Paris, France : Armand Colin.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107.

- Debois, N. (2003). De l'anxiété aux émotions compétitives : État de la recherche sur les états affectifs en psychologie du sport. *De Boeck Supérieur*, 3(62), 21-42.
- Desmarais, K., Tétreault, K., Dumont, M., & Rousseau, N. (2016). *Échelle d'anxiété aux évaluations*, traduction française de FRIEDBEN Test Anxiety Scale (Friedman et Bendas-Jacob, 1997), document inédit, FRQSC-2017-LC-197434.
- Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20, 509-531.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dumont, M. (2018). L'anxiété aux évaluations des adolescents. Dans N. Rousseau, & G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 261-280). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., & Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress, adaptation psychosociale et résultats scolaires des adolescents. *Revue Francophone du Stress et du Trauma*, 7, 173-182.
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Potvin, P., & McKinnon, S. (2009). *The evolution of psychosocial adjustment depending on five profiles of performance stress in Québec adolescents over time*. Affiche présentée à la XIV<sup>e</sup> European Conference on Development Psychology, Vilnius, Lithuanie.
- Dumont, M., & Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373.
- Egbochuku, E. O., & Obodo, B. O. (2005). Effects of Systematic Desensitisation (SD) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in Nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 298-304.

- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, stress, & coping*, 24(2), 167-178.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans des environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, QC.
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A. M., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and incidence of test anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 1-14.
- Godeau, E., Navarro, F., & Arnaud, C. (2010). *La santé des collégiens en France*. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Études santé. Saint-Denis, France : INPES.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(2), 185-198.
- Goonan, B. (2003). Overcoming test anxiety: Giving students the ability to show what they know. Dans J. E. Wall & G. R. Walz (dir.), *Mesuring up: Assessment issues for teachers, counselors and administrators* (p. 257-272). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Graziani, P. (2008). *Anxiété et troubles anxieux*. Paris, France : Armand Colin.
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26(5), 617-635.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27-33.

- Hellemans, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 141-170.
- Houston, L. (2015). Stratégies pour appuyer les élèves ayant des troubles d'apprentissage qui éprouvent de l'anxiété. Repéré à <https://www.taalecole.ca/strategies-pour-appuyer-lanxiete/>
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10(1), 12-16.
- Hunt, J. M. D., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46, 3-10.
- Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The Regulation of Achievements Emotions: Implications for Research and Practice. *Psychologie canadienne*, 58(3), 276-287.
- Jeamment, P. (2007). Le moi à l'épreuve de la liberté. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(1), 321-328.
- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent? *Cognitive Therapy and Research*, 25(3), 291-301.
- Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. Dans P. C. Kendall (dir.), *Child and adolescent therapy. Cognitive-behavioral procedures* (4<sup>e</sup> éd., p. 143-189). New York, NY: Guilford Press.
- Kerlan, A., & Simard, D. (2011). De l'étude des usages à une théorie des « composites » : objets, relations et normes en bibliothèque. Dans E. Souchier *et al.* (dir.), *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratique des médias informatisés*. Paris, France : BPI.
- LaI Zinta, R. (2008). Effectiveness of guided mastery treatment for reducing test anxiety among self-efficacious students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 233-239.
- Lang, J. W. B., & Lang, J. (2010). Priming competence diminishes the link between cognitive test anxiety and test performance implications for the interpretation of test scores. *Psychological Science*, 21(8), 811-819.
- Langlois, F. (2016). Anxiété de performance : de l'anxiété normale à pathologique (Présentation PowerPoint inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

- Laroui, R., & de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans R. Laroui, P. Beaupré, M.-H. Hébert, & D. Simard (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Leahy, C. M., Peterson, R. F., Wilson, G. I., Newbury, W. J., Tonkin, A. L., & Turnbull, D. (2010). Distress levels and self-reported treatment rates for medicine, law, psychology and mechanical engineering tertiary students: cross-sectional study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 44, 608-615.
- Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Retention*, 50, 305-319.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lumsden, P. (2015). Selye, Hans : *L'élaboration de sa théorie sur le syndrome général d'adaptation, qui repose sur beaucoup d'expériences faites sur des rats, provoque beaucoup de controverses*. *Historica Canada*. Repéré à : <https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/selye-hans/>
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Montréal, QC : Éditions au Carré.
- Marchand, A., & Letarte, A. (2004). *La peur d'avoir peur*. Montréal, QC: Alain Stanké.
- Marcotte, D., Leclerc, D., & Lévesque, N. (soumis). *Les schèmes cognitifs des adolescents dépressifs et l'impact de la dépression sur le rendement scolaire*. Manuscrit soumis pour publication.
- Matzin, R., Shahrill, M., Mahalle, S., Hamid, S. H. M., & Mundia, L. (2013). A comparison of learning styles and study strategies scores of Brunei secondary school students by test anxiety, success attributions, and failure attributions: Implications for teaching at-risk and vulnerable students. *Review of European Studies*, 5(5), 119-127.

- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G. & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 347.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/>.
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, QC.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : De Boeck.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mulvenon, W. S., Stegman, E. C., & Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaced study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37-61.
- Nese, R. N. T., & McIntosh, K. (2016). Do school-wide positive behavioral interventions and supports, not exclusionary discipline practices? Dans B. G. Cook, M. Tankersley, & T. J. Landrum (dir.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (p. 175-196). Bingley, Royaume-Uni: Emerald Group Publishing.
- Osborne M. S., & Kenny, D. T. (2005). Assesment of Music Performance Anxiety in Late Childhood: A Validation Study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312-330.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 99-105.

- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8<sup>e</sup> éd.). Paris, France : ESF.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Price, E. L., McLoed, P. J., Gleich, S. S., & Hand, D. (2007). One-Year Prevalence Rates of Major Depressive Disorder in First-Year University Students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 40(2), 68-81.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren, prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 311-341.
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on students outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91-104.
- Roy, N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (4<sup>e</sup> éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 199-225). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Salmela-Aro, K. (2011). Le burnout des élèves. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 31-45). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.



- Servant, D. (2012). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson S.A.S.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Diaz, R. J. (2006). Worry, Optimism, and Expectations as Predictors of Anxiety and Performance in First Year of Law School. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 667-676.
- Speirs Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety as an emotional state*. Dans C. D. Spielberger (dir.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (p. 24-49). New York, NY: Academic Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres, Angleterre: SAGE Publications.
- Stephan, P. (2011). La prévention des dépendances à l'école. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 149-162). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Sullivan, K. T. (1998). Promoting health behavior change. Repéré à [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed429053.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed429053.html)
- Sung, Y.-T., Chao, T.-Y., & Tseng, F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241-252.
- Supon, V. (2004). Implementing strategies to assist test-student anxious. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 292-296.
- Szavo, S., Tache, Y., et Somogy, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of nature. *Stress*. 15(5), 472-8.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tempel, T., & Neumann, R. (2016). Taming test anxiety: The activation of failure-related concepts enhances cognitive test performance of test-anxious students. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 702-722.

- Torok, S., McMorris, R., & Lin, W. (2004). Is humour an appreciated teaching tool? *College teaching*, 52(1), 14-20.
- Troy, A. S., Shalleross, A. J., Davis, T. S., & Mauss, I. B. (2013). History of mindfulness-based cognitive therapy is associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213-222.
- Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-398.
- Vilatte, J.-C. (2007, Décembre). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Formation donnée à Lyon, France. Repéré à <http://www.imac-mp.fr/telecharger>
- Von der Embse, N. P., Schultz, B. K., & Draughn, J. D. (2015). Readying students to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International*, 36(6), 620-637.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(3), 108-112.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2011). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez les lycéens français. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des élèves* (p. 47-64). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zeidner, M., Klingman, A., & Peleg-Poupko, O. (1988). Enhancing Students' Test Coping Skills: Report of a Psychological Health Education Program. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 95-101.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety: Current theory and research*. *Handbook of competence and motivation* (p. 141-163). New York, NY: The Guilford Press.

## **Appendice A**

Canevas de l'entretien semi-dirigé réalisé auprès des enseignants

### **Canevas de l'entretien semi-dirigé réalisé auprès des enseignants**

1. Quel est votre niveau d'éducation et le nombre d'années d'expérience que vous avez acquis dans le monde de l'éducation?
2. Comment faites-vous pour reconnaître la présence d'étudiants anxieux aux évaluations au sein de vos classes?
3. A) Pour quelles raisons croyez-vous que les membres du personnel des services adaptés vous ont considéré comme étant un(e) enseignant(e) tenant compte du phénomène d'anxiété aux évaluations dans leurs stratégies pédagogiques?  
B) Selon vous, y a-t-il d'autres caractéristiques qui permettent d'affirmer qu'un enseignant tient compte du phénomène d'anxiété aux évaluations dans leurs stratégies pédagogiques?
4. Proposez-vous des méthodes à vos étudiants pouvant aider à réduire l'anxiété aux évaluations? Si oui, quelles sont-elles?
5. Les étudiants vivant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations sont nombreux à être affectés par de la fatigue vu leur problème d'insomnie ou encore par des maux de ventre/tête qui les empêchent de se concentrer. Lorsque vous percevez des manifestations physiques anxieuses en situation d'examen, adoptez-vous un comportement particulier? Si oui, lequel/lesquels?
6. Les minutes ou les jours suivant la passation d'un test, avez-vous recours à une routine particulière qui vise à calmer les étudiants vis-à-vis de leur performance? Si oui, laquelle/lesquelles?
7. Quels sont les aspects auxquels vous prêtez le plus d'attention afin de prévenir ou de réduire l'anxiété aux évaluations susceptible d'être ressentie par quelques-uns de vos étudiants lors de la création de vos tâches évaluatives? Fournissez des exemples, s'il vous plaît.

## **Appendice B**

Questionnaire auto administré aux étudiants

Clicours.com

*Anxiété aux évaluations***Première partie — FRIEDBEN Test Anxiety Scale Items (1997)**

<p><b>Consigne :</b> Parmi les énoncés suivants, indique un « X » dans la colonne qui correspond le mieux à ce que tu ressens le plus souvent :</p> <p>1 — « Cela ne me ressemble pas du tout »            2 — « Cela me ressemble un peu »            3 — « Cela me ressemble assez bien »            4 — « Cela me ressemble beaucoup »</p>	Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
<b>DÉPRÉCIATION SOCIALE</b>				
1. Si j'échoue à un test, j'ai peur que mes amis croient que je suis stupide.	1	2	3	4
2. Si j'échoue à un test, j'ai peur que les gens croient que je ne vauds rien.	1	2	3	4
3. Si j'échoue à un test, j'ai peur que mes enseignants me dénigrent.	1	2	3	4
4. Si j'échoue à un test, j'ai peur que mes enseignants croient que je suis désespérément stupide.	1	2	3	4
5. Je m'inquiète beaucoup de ce que mon enseignant pensera de moi si j'échoue à son test.	1	2	3	4
6. Je suis inquiet que tous mes amis obtiennent d'excellents résultats au test et que je sois le seul à obtenir un faible score.	1	2	3	4
7. Je suis inquiet que si j'échoue aux tests, je sois embarrassé socialement.	1	2	3	4
8. Je suis inquiet que si j'échoue à un test, mes parents n'aient pas cela.	1	2	3	4
<p><b>Autre :</b> Ajout d'un item issu de l'Échelle d'anxiété du test cognitif (Cassady &amp; Johnson, 2002; appendice A). Validation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc, &amp; Potvin, 2006).</p>				

<sup>17</sup> N.B. Un code est attribué à l'étudiant afin de préserver la confidentialité de son identité. Une liste de noms conservée par la responsable permettra de lier les codes aux noms des étudiants.

A. Je ressens beaucoup de pression pour obtenir de bons résultats aux examens. (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
<b>BLOCAGE COGNITIF</b>				
9. Lors d'un test, mes pensées sont claires et je réponds à toutes les questions. *	1	2	3	4
10. Lors d'un test, je me sens en forme et organisé(e). *	1	2	3	4
11. Je crois que les chances que je pense que je performerai bien au test sont bonnes. *	1	2	3	4
12. Habituellement, je réussis bien dans mes tests. *	1	2	3	4
13. J'ai l'impression que je ne peux pas bien réussir dans mes tests.	1	2	3	4
14. Lors d'un test, j'ai l'impression que mon cerveau est vide, comme si j'avais oublié tout ce que j'ai appris.	1	2	3	4
15. Lors d'un test, c'est difficile pour moi d'organiser et de mettre dans l'ordre toutes les idées que j'ai dans ma tête.	1	2	3	4
16. Je crois que c'est inutile pour moi de me préparer pour un test, je crois que j'échouerai, peu importe quoi.	1	2	3	4
17. Avant un test, c'est clair pour moi que je vais échouer, et ce, peu importe comment je me suis préparé(e).	1	2	3	4
<b>Autres :</b> Ajouts d'items issus de l'Échelle d'anxiété du test cognitif (Cassady & Johnson, 2002; appendice A). Validation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc, & Potvin, 2006). Ajouts d'items issus des Attributs somatiques et cognitifs (Osborne & Kenny, 2005). Validation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc, & Potvin, 2006.				
B. Pendant un examen, l'idée que je ne suis pas assez intelligent m'effleure souvent l'esprit. (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
C. Je me préoccupe beaucoup trop de bien réussir aux examens que je ne le devrais. (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
D. Avant un examen, je me sens sûr(e) de moi et détendu(e). * (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
E. Je m'inquiète souvent de ma capacité à faire une prestation publique ou une présentation orale en classe. (Osborne et Kenny, 2005)	1	2	3	4
F. Lorsque je fais une prestation publique ou une présentation orale en classe, je crains de faire des erreurs. (Osborne et Kenny, 2005)	1	2	3	4
<b>TENSIONS CORPORELLES</b>				
18. Je suis très tendu(e) avant un test, même si je suis bien préparé(e).	1	2	3	4
19. Lorsque je réalise un test d'une haute importance, je	1	2	3	4

sens que mon cœur bat rapidement.				
20. Lors d'un test, mon corps entier est tendu.*	1	2	3	4
21. Je suis terriblement effrayé(e) par les évaluations.	1	2	3	4
22. Lors d'une évaluation, je suis très agité(e) sur ma chaise.	1	2	3	4
23. Je me présente à l'évaluation avec aucune tension ou nervosité.*	1	2	3	4
<b>Autres :</b> Ajouts d'items issus de l'Échelle d'anxiété du test cognitif (Cassady & Johnson, 2002; appendice A). Validation canadienne-française par Dumont, Massé, Leclerc, & Potvin, 2006).				
G. Pendant un examen, je deviens tellement nerveux(se) que j'oublie les faits que je connais très bien. (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
H. Pendant un examen important, je me demande si les autres élèves réussissent mieux que moi. (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
I. Je suis moins nerveux(se) par rapport aux examens comparativement à la moyenne des élèves de mon école.* (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4
J. Je suis plus calme dans une situation d'examen que la moyenne des élèves de mon école.* (Cassady et Johnson, 2002)	1	2	3	4



**Deuxième partie — Inspirée des types d'anxiété aux évaluations élaborés par Zeidner (1997)**

<p><b>Consigne :</b> Parmi les énoncés suivants, indique un « X » dans la colonne qui correspond le mieux à ce que tu ressens le plus souvent :</p> <p>1 — « Cela ne me ressemble pas du tout »            2 — « Cela me ressemble un peu »            3 — « Cela me ressemble assez bien »            4 — « Cela me ressemble beaucoup »</p>	Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
1. (T1) Malgré le fait que je consacre plusieurs d'heures d'étude pour un examen et que je m'y prends plus d'une semaine avant, j'obtiens souvent un résultat inférieur à celui de la moyenne de mon groupe. Cela me peine parce que mes résultats reflètent rarement la quantité et la qualité de mes efforts investis.	1	2	3	4
2. (T2) Lors d'un examen, j'ai souvent des « trous de mémoire » au sujet de notions que je me souviens d'avoir très bien apprises. Sous l'effet de la pression lors de l'évaluation, j'oublie tout ce que je savais pourtant très bien.	1	2	3	4
3. (T3) Quels que soient les efforts investis, je sais que je n'aurai pas un bon résultat à l'évaluation. C'est toujours comme cela que cela se passe. Je me dis « à quoi ça sert de faire des efforts ».	1	2	3	4
4. (T4) Je préfère, de loin, opter pour une tâche à laquelle je suis assuré(e) de réussir aisément plutôt que de m'exposer à un défi dans lequel je pourrais échouer. Je préfère m'abstenir si je pense ne pas avoir les habiletés nécessaires pour le relever.	1	2	3	4
5. (T5) Ce n'est pas ma faute si j'échoue toujours aux examens. Je suis fait comme cela. J'ai beau étudier, mais cela ne change rien à mon résultat.	1	2	3	4
6. (T6) Tout comme moi, mon entourage s'attend à ce que je réussisse toujours mieux. Lors d'un examen, je me prépare toujours beaucoup, car je ne veux surtout pas risquer d'avoir une mauvaise note.	1	2	3	4

Merci d'avoir répondu au questionnaire.

## **Appendice C**

Questionnaire maison virtuel adressé aux étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété aux évaluations

*Les stratégies déployées par votre enseignant qui contribuent à la réduction de votre  
anxiété aux évaluations*

**SECTION 1**

**Consignes :**

1. Lire chacune des situations.
2. Indiquer à quel niveau la situation te correspond le plus.
3. Lorsqu'une situation te ressemble « assez » ou « beaucoup », répondre aux questions qui suivent. Sinon, passer à la lecture de la prochaine situation.

*Situation 1 — Avant un examen/Anticipation*

Dès qu'une tâche implique une évaluation, je la redoute. Qu'il soit question d'une évaluation de faible ou de forte importance (%), qui traite d'une matière dans laquelle je réussis très bien ou dans laquelle j'ai plus de difficultés, qu'elle soit dans plusieurs semaines ou dans quelques jours, cela ne fait aucune différence pour moi. Dans tous les cas, je suis préoccupé(e) parce que l'évaluation apparaît comme une menace à la qualité de ma performance et à mon bien-être. J'ai vraiment de la difficulté à dédramatiser une situation qui implique une évaluation sur le plan scolaire.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou te ressemble juste un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne me ressemble pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Ne pas connaître les dates auxquelles auront lieu les évaluations (évaluations surprises).					
b) Avoir la possibilité de réaliser les évaluations avec un coéquipier.					
c) Côtayer un enseignant qui valorise davantage ta progression, ton attitude en classe et tes efforts plutôt que tes résultats aux évaluations.					
d) Pouvoir te référer à un aide-mémoire lors d'une évaluation.					
e) Entretenir une relation de confiance avec ton enseignant te permettant de lui partager tes inquiétudes au sujet des évaluations à venir.					
f) Être impliqué(e) dans les prises de décisions en ce qui concerne les moments et les formes des évaluations.					
g) Une semaine avant l'évaluation, faire un exercice qui aborde des thèmes semblables à ceux qui seront abordés lors de l'évaluation et qui est présenté sous la même forme.					

Si aucune de ces stratégies ne se révèle aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à être plus calme à l'égard des évaluations.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**Situation 2 — Après un examen/Rumination**

À l'heure du dîner, tous mes amis discutent des différentes réponses qu'ils ont données aux questions du dernier examen. La majorité semble enthousiaste et soulagée. Contrairement à eux, je me sens autant stressé/e qu'avant de faire l'examen. Je suis incertain/e de chacune de mes réponses et j'ai peur du résultat que j'obtiendrai. Je déteste les heures qui suivent un examen parce que je me sens toujours inconfortable et inquiet/e.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou te ressemble juste un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

	Cela ne me ressemble pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>					
a) Recevoir quelques moyens à utiliser après une évaluation et qui permettent d'arrêter de ruminer à ta performance.					
b) Pouvoir consulter la version corrigée du test tout de suite après l'évaluation.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique ce qui t'aide ou écris une idée de ce qui pourrait t'aider à calmer tes inquiétudes suivant une évaluation.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Situation 3 — Stratégies d'étude

Ma réussite scolaire est l'une de mes priorités et j'investis tout le temps et l'énergie que cela exige. J'aime étudier avec mes ami(e)s au Café Morgane, ainsi on peut discuter en même temps que travailler. J'apprécie aussi faire mes lectures obligatoires devant la télévision, car ça rend la tâche moins ennuyante. Malgré ces efforts, j'atteins des résultats inférieurs à ceux de mes amis et à ceux auxquels je m'attends. Je ne sais pas quoi faire pour remédier à la situation et cela me rend de plus en plus anxieuse.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
--	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Recevoir un document portant sur les stratégies d'étude efficaces.					
b) Rencontrer l'enseignant individuellement afin d'explorer le problème et de trouver des solutions ensemble.					
c) Recevoir davantage de consignes concernant l'évaluation afin de s'y préparer le plus conséquemment possible.					
d) Obtenir un document portant sur les stratégies d'étude efficaces.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à connaître ce que tu pourrais faire pour remédier à ta situation.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### ***Situation 4 — Procrastination***

Ma liste de choses à faire pour l'école est longue. Pourtant, je trouve toujours plein de bonnes raisons pour fuir mes tâches. Même faire du lavage ou consulter mon fil d'actualité sur Facebook pour la dixième fois en une heure devient plus intéressant que de me mettre au travail. Je ne suis pas productif/ve, je prends du retard et mon niveau de stress augmente.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
--	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Obtenir un plan d'organisation de ton étude et de tes travaux qui, lorsque respecté dans les temps, assure ta réussite aux évaluations.					
b) Avoir un enseignant qui assure le suivi de tes progrès afin d'éviter de remettre à plus tard.					
c) Avoir un enseignant qui assure le suivi de l'atteinte de tes objectifs dans les délais fixés.					
d) Pouvoir réaliser les évaluations avec un coéquipier, car il t'obligera à respecter le calendrier.					
e) Être impliqué(e) dans les prises de décisions en ce qui concerne les moments et les formes des évaluations.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à te mettre à la tâche.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



### Situation 5 — Symptômes physiologiques d'anxiété

Je me réveille tout juste d'une nuit agitée. Mon examen de littérature est à 8 h 30. Je devrais déjeuner, ne serait-ce qu'un petit quelque chose, mais je me sens nauséuse. J'ai tellement peur d'échouer que cela me rend malade. L'heure qui précède un examen est toujours la pire pour moi parce que c'est le moment où je ne peux plus rien changer à ma performance. Cela veut donc aussi dire qu'il devient possible que mes craintes se réalisent, soit que ça ne se passe pas bien ou que j'échoue.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
--	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Avoir un enseignant qui prend un bref moment avant de commencer le test pour détendre l'atmosphère de la classe, soit au moyen de l'humour ou de techniques de relaxation respiratoires ou musculaires.					
b) Avoir un enseignant qui prend une minute avant de commencer le test pour vous rappeler les raisons pour lesquelles vous n'avez pas à vous soucier du déroulement du test, et qui trouve le moyen de vous donner confiance en vos capacités.					
c) Obtenir une feuille qui présente de manière					

détaillée tous les éléments qui nécessitent une attention particulière lors de ta préparation à l'évaluation.					
---	--	--	--	--	--

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à te sentir plus calme durant les heures précédant une évaluation.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### *Situation 6 — Comparaison sociale*

Je viens de recevoir un message texte rempli d'enthousiasme de mon amie parce que les notes d'un travail viennent d'être affichées sur le portail étudiant. Hésitant(e), je vais consulter ma note. Comme je le redoutais, je n'ai pas performé comme je le souhaitais et ça me fait de la peine. Ma note est bien plus basse que la moyenne du groupe. C'est la catastrophe.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Recevoir ta note accompagnée d'une rétroaction de l'enseignant te permettant ainsi de mieux comprendre la situation et de rester plus calme.					
b) Avoir un enseignant qui croit en tes capacités à réussir.					
c) Avoir un enseignant qui valorise le progrès individuel, c'est-à-dire qu'il accorde peu d'importance à la moyenne du groupe.					
d) Avoir un enseignant qui t'apprend à voir au-delà de la note obtenue, c'est-à-dire à être fier de tes efforts et à réfléchir au sujet des éléments pouvant être améliorés.					
e) Recevoir l'annonce de ton résultat par ton enseignant lors d'une brève rencontre individuelle, et qu'il en discute avec toi.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à accueillir plus raisonnablement une performance qui ne s'est pas déroulée comme tu le souhaitais.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Situation 7 — Trou de mémoire

Ce n'est pas très fréquent, mais il m'arrive quelquefois, en plein milieu d'un examen ou lors d'une présentation orale, d'avoir un trou de mémoire et d'être incapable de retrouver l'information. Dans ces moments, tout s'embrouille dans ma tête et je perds tous mes moyens. J'arrive à visualiser là où c'est écrit sur ma feuille d'étude, mais je suis incapable de m'en souvenir. J'ai oublié tout ce que je savais par ailleurs très bien. Toutes les fois, mon résultat se voit significativement affecté à cause de ce problème de mémoire.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
--	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Pouvoir aller prendre de grandes respirations à l'extérieur de la classe et faire quelques allers-retours dans le corridor.					
b) Pouvoir écouter de la musique lors de l'évaluation.					
c) Avoir un enseignant qui vous propose différentes routines à utiliser lors d'une évaluation et qui permet de rester calme et en confiance jusqu'à la fin.					
d) Au moment même où cette situation survient, avouer à ton enseignant que tu ne te souviens plus de rien. Prendre deux minutes pour échanger avec					

lui de manière à ce que tu te calmes et retrouves de l'ordre dans tes idées.					
--	--	--	--	--	--

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à rester calme lorsqu'une telle situation arrive. L'idée ici est de trouver un moyen qui te permettrait d'éviter que l'anxiété te dépouille de tous tes moyens.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### *Situation 8 — Impression de ne pas être doué(e) pour l'école*

J'ai l'impression d'être la seule personne de ma classe à trouver mes cours difficiles et, bien entendu, je réussis moins bien qu'eux. Je parie que je suis celui/celle qui fait baisser la moyenne du groupe. Cette situation me confirme, une fois de plus, que je ne suis pas fait/e pour aller à l'école. Je ne suis pas bon/ne et je n'y peux rien.
--

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne m'aide pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Commencer chacun des cours par une tâche où tu es assuré(e) de réussir sans aide.					
b) Avoir un enseignant qui parvient à rendre ses cours tellement intéressants et agréables que ça t'emmène à croire qu'il n'y a pas que les résultats qui importent.					
c) Avoir la possibilité de réaliser les travaux en classe avec un coéquipier.					
d) Avoir un enseignant qui valorise davantage ta progression, ton attitude en classe et tes efforts, plutôt que tes résultats aux évaluations.					
e) Entretenir une relation de confiance avec ton enseignant qui te permet de lui exprimer ce que tu ressens. Ainsi, il est en mesure de créer des activités d'apprentissage qui concordent davantage avec ton style d'apprentissage et tes intérêts.					
f) Avoir un enseignant qui t'apprend à voir au-delà de la note obtenue, c'est-à-dire à être fier de tes efforts et à réfléchir au sujet des éléments pouvant être améliorés.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à percevoir cette situation différemment.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### Situation 9 – La facilité d’abord

Notre enseignante nous propose deux thèmes pour le travail de session. Entre un sujet inconnu et un sur lequel j’ai déjà travaillé dans le cadre d’un autre cours, le choix est évident. Bien que de travailler sur un thème nouveau me permettrait d’apprendre de nouvelles choses, il demeure beaucoup moins stressant et risqué de choisir un sujet qui m’assurera une bonne note.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*

<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l’encadré, indique, à l’aide d’un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t’aide ou pourrait t’aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne m’aide pas du tout	Cela m’aide un peu	Cela m’aide en partie	Cela m’aide beaucoup	Je n’en ai aucune idée
a) Avoir un enseignant qui valorise davantage ta progression, ton attitude en classe et tes efforts, plutôt que tes résultats aux évaluations.					
b) Connaître la pertinence et l’utilité de relever un tel défi.					
c) Reconnaître les liens qui existent entre les thèmes suggérés par l’enseignant et ta vie professionnelle.					
d) Pouvoir réaliser le travail demandé avec un coéquipier de manière à opter pour un thème nouveau.					
e) Avoir un enseignant qui croit en tes capacités à réussir et qui te le démontre.					

Si aucune de ces stratégies s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui t'encourage ou t'encouragerait à prendre des risques et à sortir de ta zone de confort.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### *Situation 10 — Perfectionnisme*

Si l'on me demandait quel est mon plus grand défaut et ma plus grande qualité, je répondrais que je suis perfectionniste. Ce trait de personnalité m'emmène à me sentir très anxieux/se car je me mets beaucoup de pression. Mes résultats, qui aux yeux de mon entourage apparaissent excellents, me rendent constamment insatisfait/e car je sais que je peux faire mieux.

**Encerle la case qui indique à quel niveau la situation te correspond le plus.**

Cela ne me ressemble pas du tout	Cela me ressemble un peu	Cela me ressemble assez bien	Cela me ressemble beaucoup
----------------------------------	--------------------------	------------------------------	----------------------------

*Si cette situation ne te ressemble pas du tout ou un peu, passe à la lecture de la prochaine situation. Toutefois, si cette situation te ressemble assez bien ou beaucoup, réponds à la série de questions suivantes.*



<p><b>Consigne :</b> Selon le descriptif de l'encadré, indique, à l'aide d'un X, à quel point chacune des stratégies suivantes t'aide ou pourrait t'aider à calmer ton anxiété par rapport aux évaluations.</p>	Cela ne me ressemble pas du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide en partie	Cela m'aide beaucoup	Je n'en ai aucune idée
a) Avoir un enseignant qui valorise davantage ta progression, ton attitude en classe et tes efforts, plutôt que tes résultats aux évaluations.					
b) Avoir un enseignant qui fait valoir la notion de plaisir au travers de ses activités d'apprentissage.					
c) Avoir un enseignant qui t'amène à réfléchir, à la suite d'une évaluation, à trois éléments dont tu peux être fier(e).					
d) Avoir un enseignant qui rappelle le plus souvent possible à l'ensemble de la classe que les erreurs font partie du processus d'apprentissage.					

Si aucune de ces stratégies ne s'avère aidante pour toi, indique-moi ce qui t'aide ou inscris une idée de ce qui pourrait t'aider à être plus indulgent(e) envers toi-même et fier(e) de toi.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**SECTION 2**

1. Pour quelles raisons te sens-tu stressé(e) **avant** une évaluation?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2. Pour quelles raisons te sens-tu stressé(e) **après** une évaluation?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Quels sont les actions, les gestes et les attitudes de votre enseignant qui contribuent à diminuer votre anxiété aux évaluations?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Merci d'avoir répondu au questionnaire!