

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

L'anxiété en milieu scolaire

Directeur de mémoire : Jean-Marc Gomez

Etudiante : Mélanie Bifrare

Saint-Maurice, le 10 septembre 2012

Remerciements

A notre directeur de mémoire, Mr. Jean-Marc Gomez, pour sa disponibilité, ses conseils ainsi que pour son aide précieuse et le soutien qu'il nous a apportés tout au long de notre travail.

Aux enseignantes qui ont gentiment répondu présent et qui ont accepté de nous consacrer un peu de leur temps libre pour répondre à nos questions.

À Esméralda, à Laurence ainsi qu'à notre maman pour leur précieuse relecture de notre travail.

A toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration et à la réalisation de ce travail.

A notre famille et à nos amis pour leur soutien et leurs encouragements lors des moments plus difficiles.

Résumé

Notre travail de recherche porte sur l'anxiété que vivent les enfants en milieu scolaire. Un auteur dénommé Servant (2005) a classifié les différents types d'anxiété des enfants, et cela en fonction de leur âge. Désirant répertorier plus particulièrement les différents types de manifestations de l'anxiété chez les élèves d'école enfantine (quatre à six ans) et de sixième primaire (onze à treize ans), nous avons mené des entretiens semi-directifs avec six enseignantes, dont trois issues du degré infantin et trois de sixième primaire. Nous nous sommes également concentrée sur la récolte des différentes stratégies que mettent en place les enseignants de ces degrés afin de venir en aide aux apprenants anxieux. Par la suite, nous avons effectué une analyse de ces entretiens à usage principal, afin de pouvoir comparer les résultats obtenus avec la littérature.

Comme nous l'avons découvert à travers nos lectures, l'anxiété agit sur les composantes cognitive, émotionnelle et comportementale. Elle empêche notamment les élèves de se concentrer sur leur apprentissage scolaire. Nous avons également relevé dans ce travail la variété des manifestations anxieuses rapportées par les enseignantes d'enfantine et de sixième primaire. En effet, grâce aux entretiens menés auprès de ces enseignantes, nous avons constaté qu'en enfantine, les élèves étaient davantage confrontés à de l'anxiété lors de la séparation de l'élève avec ses parents. À cet âge, le fait de devoir quitter sa maman ou son papa est toujours très difficile. C'est pourquoi les premiers jours d'école ne sont pas toujours faciles pour ces enfants. Le fait de devoir affronter tout seuls ce monde encore inconnu effraie certains. En sixième primaire, c'est l'anxiété de la performance qui prédomine. Les notes sont très importantes dans ce degré ; ce sont elles qui catégoriseront les adolescents dans les différents niveaux lors de leur entrée au cycle d'orientation. De plus, il se peut qu'ils subissent une pression venant de leur entourage. Mais parfois, ce sont eux-mêmes qui se fixent la barre très haut et qui veulent tendre à la perfection.

Suite à l'identification des différents types d'anxiété présents dans chacun des degrés, nous avons relevé, au travers des entretiens ainsi que par le biais de la littérature, diverses pistes afin d'aider les élèves anxieux. Suite à nos entretiens, nous avons découvert que les enseignantes ont le plus souvent recours à la discussion pour résoudre les problèmes liés à l'anxiété. Pour ce faire, elles se tiennent à disposition des élèves, et tentent de résoudre les problèmes étape par étape. Toutefois, d'autres stratégies ont également été relevées.

En conclusion de ce mémoire, nous avons suggéré à nos lecteurs quelques prolongements à notre travail qu'il serait intéressant de mener. Nous avons également pris la peine de mentionner les limites et la valeur de cette recherche.

Mots-clés

Anxiété

Anxiété en milieu scolaire

Angoisse de séparation

Anxiété de performance

Stratégies pour atténuer l'anxiété

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Mots-clés	3
1. Introduction.....	7
2. Problématique	8
3. Cadre conceptuel	11
3.1 Définitions de l'anxiété	11
3.1.1 Clarification conceptuelle	11
3.1.1.1 Le perfectionnisme	11
3.1.1.2 La peur	13
3.1.2 Approche médicale	14
3.1.2.1 L'angoisse.....	14
3.1.2.2 La phobie	14
3.1.2.2.1 Phobies spécifiques	14
3.1.2.2.2 Phobie scolaire	14
3.1.2.2.3 Agoraphobie	15
3.1.2.2.4 Phobie sociale	15
3.1.3 Approche cognitive, sociocognitive	16
3.1.4 Approche biologique.....	16
3.1.4.1 Le stress	16
3.1.5 Approche comportementale.....	17
3.2 La spirale de l'anxiété.....	17
3.2.1 Description générale de la spirale de l'anxiété.....	17
3.2.2 L'anxiété et le milieu scolaire.....	18
3.2.2.1 Les pensées distractives.....	18
3.2.2.2 Les trois déterminants de l'anxiété en milieu scolaire	19
3.2.2.3 Quelques principes de l'anxiété en milieu scolaire	20
3.2.2.4 L'anxiété scolaire	21
3.2.3 Les déclencheurs d'anxiété dans le degré enfantin	21
3.2.3.1 La séparation d'avec la famille.....	22
3.2.4 Les déclencheurs d'anxiété en sixième primaire	22
3.2.4.1 Les performances scolaires.....	23
3.2.4.2 Le regard des autres	24
3.3 Stratégies pour lutter contre l'anxiété.....	24
4. Questionnement.....	25
4.1 Le questionnement et la question de recherche	25
4.2 Les hypothèses en lien avec les questions de recherche	26
5. Méthode.....	26
5.1 Le contexte de la recherche	26
5.2 L'échantillon	27
5.3 Matériel : l'entretien	27
5.4 La procédure	28
5.5 Les analyses.....	28
6. Données et analyse.....	29
6.1 Analyse des propos des enseignantes.....	29

6.1.1	Analyse concernant l'angoisse liée à la séparation.....	29
6.1.2	Analyse concernant l'anxiété trop intense en situation de performance	30
6.1.2.1	Analyse de l'attente des parents comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance	33
6.1.2.2	Analyse de l'attente de l'enseignante comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance	34
6.1.2.3	Analyse de l'évaluation comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance	34
6.1.2.4	Analyse générale de l'anxiété trop intense en situation de performance.....	35
6.1.3	Analyse concernant l'anxiété liée aux jugements d'autrui	36
6.1.3.1	Analyse de l'anxiété liée aux jugements et aux remarques.....	36
6.1.3.2	Analyse de l'anxiété liée au fait de s'exprimer en public.....	37
6.1.3.3	Analyse de l'anxiété liée à la victimisation	38
6.1.3.4	Analyse de l'anxiété liée au rejet.....	39
6.1.3.5	Analyse générale de l'anxiété liée aux jugements d'autrui	39
6.1.4	Analyse concernant l'anxiété liée à des situations spécifiques	40
6.2	Analyse concernant les stratégies	42
6.2.1	Stratégies se rapportant à l'anxiété en lien avec la séparation	42
6.2.2	Stratégies se rapportant à l'anxiété en situation de performance	42
6.2.2.1	Le perfectionnisme	43
6.2.2.2	L'attente des parents.....	43
6.2.2.3	L'attente de l'enseignante	43
6.2.2.4	L'évaluation.....	43
6.2.3	Stratégies se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui	44
6.2.3.1	La peur des remarques et du jugement des autres	44
6.2.3.2	La peur de s'exprimer face à un public.....	44
6.2.3.3	La peur de se faire embêter.....	45
6.2.3.4	La peur du rejet.....	45
6.2.4	Stratégies se rapportant à l'anxiété liée à des situations spécifiques	45
6.2.4.1	L'angoisse de manquer le bus.....	45
6.2.4.2	La peur de sortir en récréation	45
6.2.4.3	La peur des espaces vastes	46
7.	Interprétation et résultats	46
7.1	Interprétation des données	46
7.1.1	Interprétation des propos concernant les différents types d'anxiété dans chacun des degrés	46
7.1.1.1	L'anxiété en lien avec la séparation	46
7.1.1.2	L'anxiété en situation de performance.....	47
7.1.1.3	L'anxiété liée aux jugements d'autrui.....	48
7.1.1.4	L'anxiété liée à des situations spécifiques	48
7.1.2	Interprétation des propos concernant les stratégies.....	48
7.1.2.1	L'anxiété en lien avec la séparation	49
7.1.2.2	L'anxiété en situation de performance.....	49
7.1.2.3	L'anxiété liée aux jugements d'autrui.....	49
7.1.2.4	L'anxiété liée à des situations spécifiques	50
7.2	Vérification des hypothèses	50
7.2.1	Vérification de la première hypothèse	50
7.2.2	Vérification de la deuxième hypothèse	50
7.2.3	Vérification des hypothèses en lien avec les stratégies de remédiation	50
7.2.3.1	Stratégies visant à diminuer l'angoisse de séparation.....	50
7.2.3.2	Vérification des hypothèses se rapportant à l'anxiété de performance	51
7.2.3.3	Vérification des hypothèses se rapportant à l'anxiété liée au regard des autres	51
8.	Conclusion	51
8.1	Rappel des objectifs de notre travail	51
8.2	Prolongement et perspective.....	51
9.	Distance critique	52

10. Références	54
11. Liste des annexes et annexes	56
Annexe I : Grille d'entretien	57
Annexe II : Grille d'analyse des entretiens se référant aux propos des enseignantes	59
Annexe III : Grille d'analyse des entretiens se référant aux stratégies des enseignantes	60
12. Attestation d'authenticité.....	61

1. Introduction

L'École est une institution dans laquelle les enfants passent une trentaine d'heures par semaine. Certains s'y rendent avec plaisir et avec l'envie d'apprendre, tandis que pour d'autres, l'école est plutôt une source d'anxiété qui peut être due à des difficultés au niveau des apprentissages, ainsi qu'au niveau de la socialisation. Imaginez-vous à la place de ces enfants redoutant l'école ; ceux qui doivent s'y rendre et qui ont la boule au ventre parce qu'aujourd'hui il y a une évaluation, parce que la veille un camarade s'est moqué d'eux, parce que dans la cour de récréation ils doivent quitter leur maman à laquelle ils sont encore très attachés,... Si vous étiez enseignant, n'aimeriez-vous pas savoir ce que vous pourriez faire pour qu'ils s'acclimatent au mieux dans le monde scolaire ? À travers notre mémoire consacré à la thématique de l'anxiété, nous tenterons principalement de mettre en évidence deux aspects qui nous intéressent plus particulièrement. Il s'agit tout d'abord d'identifier quel environnement peut susciter de l'anxiété chez les élèves d'école enfantine et chez ceux de sixième primaire ; puis d'analyser ce que ces enseignants mettent en place afin d'améliorer les situations qui effrayent les apprenants de ces deux degrés.

Les raisons qui nous ont poussée à choisir ce thème sont d'ordre personnel ainsi que professionnel. Par le passé, nous avons été nous-mêmes une élève plutôt anxieuse. Ce qui nous effrayait particulièrement en milieu scolaire, était les évaluations ainsi que notre enseignant de sixième primaire. Il est vrai que ce dernier était très strict et exigeant et que nous étions une élève plutôt timide et réservée. Nous avons constamment ce sentiment de peur ; peur de ne pas être à la hauteur de ses attentes ; peur de la réaction qu'il aurait si nous nous trompions. Pour notre part, nous voulions lui montrer que nous étions une élève consciencieuse. Il nous est alors arrivé à plusieurs reprises de travailler jusqu'à très tard le soir afin d'effectuer à la perfection nos travaux. Nous ne voulions rien laisser au hasard. Il en va de même pour les évaluations. Nous passions énormément de temps à étudier les nombreuses règles de mathématiques, de grammaire, de conjugaison,... et lorsque le jour de l'examen approchait, nous commencions à paniquer ; nous étions prise de maux de ventre ; nous ne voulions plus retourner à l'école. Suite à une discussion avec l'enseignant et nos parents, notre anxiété a quelque peu diminué, mais était toujours présente lors des évaluations. Ayant vécu cette situation quelque peu angoissante, nous pensons pouvoir comprendre ce qu'endurent les enfants souffrant d'anxiété. Bien entendu, l'anxiété peut trouver sa source dans différents facteurs : l'enseignant, les évaluations, les camarades de classe, une discipline scolaire,... C'est pourquoi nous pensons qu'il est important en tant que future enseignante, de nous intéresser de plus près au sujet de l'anxiété. Nous sommes consciente que ce problème touche un grand nombre d'enfants notamment dans le milieu scolaire. Toutefois, cette émotion n'est pas toujours négative. En effet, lorsqu'elle n'est pas trop intense, elle peut favoriser les performances. Cependant, lorsqu'elle s'intensifie, elle empêche l'élève d'être concentré sur la tâche qu'il a à accomplir ; il est comme obnubilé par sa peur et ne peut réfléchir librement. À notre avis, il est donc nécessaire de connaître les causes probables de l'anxiété ainsi que les stratégies que l'enseignant peut mettre en place afin d'améliorer les conditions de vie en classe et d'apprentissage de l'enfant en question.

Comme nous l'avons expliqué dans nos motivations, ce travail de fin d'étude nous permettra de mieux connaître le thème de l'anxiété. Nous souhaitons également pouvoir amener des stratégies pour venir en aide aux élèves souffrant d'une anxiété trop intense. Ces dernières seront principalement issues des témoignages d'enseignantes ayant travaillé avec des élèves anxieux. À notre avis, chaque élève atteint d'anxiété réagit différemment face à une même situation. Il sera donc difficile, voire impossible d'apporter des stratégies miracles. L'enseignant doit être conscient que chaque enfant a un vécu, une situation familiale, une manière de penser et de se représenter la réalité qui lui est propre. Ainsi, les stratégies qui seront développées à travers ce mémoire devront être adaptées et manipulées en fonction de l'enfant anxieux. Cependant, nous pensons que

ces pistes seront utiles et pourront faire naître chez les enseignants de nouvelles méthodes pour venir en aide à leurs élèves.

2. Problématique

Qui peut affirmer n'avoir jamais éprouvé la moindre anxiété au cours de son existence ? Que ce soit, les enfants, les adolescents, les femmes, les hommes, ou encore les personnes âgées ; nous sommes tous capables de témoigner de cette émotion (Sander & Scherer, 2005), car nous l'avons tous expérimentée à un moment ou à un autre de notre vie. Souvenez-vous, la veille d'un examen important ; n'avez-vous jamais eu des difficultés à vous endormir ?, ne vous êtes-vous pas senti un peu stressé à l'idée d'avoir à passer cette épreuve ?, ne vous est-il jamais arrivé d'avoir la boule au ventre ?, ou lorsque vous vous trouviez devant cette feuille blanche ; n'avez-vous jamais perdu vos moyens ? Les personnes répondant par l'affirmative à ces questions seront sans doute d'avis de décrire l'anxiété comme une émotion nuisible qui porte préjudice à leur bien-être. Comme l'expliquent Servant (2005), un médecin psychiatre, et Girard-Frésard (2009), l'anxiété interfère sur les relations sociales ; sur notre santé, en nous rendant plus fragile lors de situations stressantes ; elle nous empêche de nous épanouir pleinement ; et elle nous amène à fuir certaines situations. L'anxiété telle que décrite dans ce paragraphe est intimement liée à nos peurs, à nos inquiétudes, à nos phobies, à nos angoisses, et à la difficulté que nous avons à les affronter. Nous veillerons à différencier ces concepts dans notre cadre conceptuel. Il est important de relever que l'anxiété, comme toutes les émotions, a également des aspects positifs. En effet, Boivin et Marchand (1996) ainsi que Sheehan (2001) affirment que lorsque son niveau n'est pas trop élevé, elle permet à l'individu d'accroître ses performances. Dans ce cas, l'anxiété agit alors comme un stimulant.

Cette émotion a donc deux visages comprenant des aspects positifs ainsi que des aspects négatifs. Il est donc difficile pour les chercheurs de chiffrer les troubles de l'anxiété du fait qu'il en existe différents types, et que leurs intensités varient en fonction de la personne affectée. Cependant, les résultats des études épidémiologiques révèlent que 10 à 15 % de la population est touchée par des troubles anxieux (Servant, 2005). De plus, Servant (2005) nous apprend que l'anxiété est le problème psychologique le plus habituel auquel les enfants sont confrontés. En nous attardant quelque peu sur le tableau de ce même auteur présenté ci-dessous, nous constatons que les enfants ne sont pas tous sujets aux mêmes anxiétés. Ce médecin psychiatre nous propose une classification des anxiétés selon des tranches d'âge. Ainsi, selon lui, chez les nouveau-nés l'anxiété surviendrait suite à des événements immédiats ou inattendus ou lors de l'éloignement physique de leur mère. À partir de six mois survient « la peur des étrangers », ainsi que la peur d'être séparé des personnes familières. La tranche d'âge suivante concerne les enfants de deux à quatre ans. Cette dernière est particulière, car c'est à cette période que les enfants font leurs premiers pas à l'école. Ainsi, l'un des facteurs saillants à l'âge de quatre ans serait la séparation d'avec les personnes familières. D'autres peurs liées aux gros animaux, aux bruits intenses ainsi qu'au noir font également leur apparition. Dans les tranches d'âge suivantes, l'anxiété liée à l'école évolue. Les enfants de quatre à sept ans redoutent davantage les relations sociales ainsi que les performances scolaires. C'est également à ce moment que peuvent apparaître les manifestations obsessionnelles et compulsives ainsi que d'autres peurs spécifiques. Nous relèverons essentiellement celle des grands espaces et des espaces restreints. De sept à douze ans, l'anxiété provient de l'école et des punitions. La crainte de la mort, des catastrophes naturelles, des accidents graves, de la saleté, des microbes, du sang se retrouvent également à cette période. Au-delà de cet âge, d'autres faits viennent troubler et inquiéter les élèves. Ils sont directement liés à la performance (ne pas être à la hauteur, échouer à l'école,...), au regard des autres (parler en public, être évalué ou jugé,...), ainsi qu'à d'autres peurs spécifiques telles que le dentiste, l'avion et bien d'autres encore.

Âges	Peurs, anxiétés et rituels
<i>De la naissance à 6 mois</i>	— Les événements immédiats et inattendus (bruit, lumière...) — La perte de contact physique avec la mère.
<i>De 6 mois à 2 ans</i>	— Les personnes et situations nouvelles. Vers 6 mois : la « peur des étrangers ». — Les séparations d'avec les personnes familières (souvent la mère), vers 8-9 mois : l'angoisse de séparation.
<i>De 2 ans à 4 ans</i>	— Être seul, être dans le noir. — Les rituels du coucher (dès 2 ans). — Les gros animaux et les bruits intenses (vers 3 ans). — La séparation d'avec les personnes familières (entrée à l'école maternelle vers 3 ans).
<i>De 4 ans à 7 ans</i>	— Manifestations obsessionnelles et compulsives (propreté, ordre, horaires, devoirs scolaires). — Les créatures imaginaires, animaux sauvages, éléments naturels, les hauteurs et le vide, la ville (accident, circulation, bruit), les espaces vastes ou réduits. — Les petits animaux. — Les performances scolaires et les relations sociales avec l'entrée à l'école primaire.
<i>De 7 ans à 12 ans</i>	— La mort, les fantômes, les voleurs, le sang. — La mort d'un proche, les accidents graves, les maladies graves, les catastrophes naturelles, la saleté, les microbes, la guerre, l'école et les punitions.
<i>13 ans et plus</i>	— Ne pas être à la hauteur, parler en public, être évalué ou jugé par les autres, se trouver dans une situation embarrassante, être rejeté, échouer à l'école, les relations avec l'autre sexe. — Le dentiste, l'avion, les télésièges...

Figure 1. Peurs et anxiétés des enfants selon Servant (2005, p.41)

Grâce à ce tableau, nous nous rendons compte de l'étendue du thème de l'anxiété chez les enfants. Ne pouvant traiter de tous ces sujets, nous avons décidé de nous concentrer sur les différentes anxiétés en milieu scolaire. Nous avons relevé que des auteurs tels que Girard-Frésard (2009), Servant (2005), Wine (1980, cité par Viau, 1995) et Tobias (1986, cité par Viau, 1995) se sont préoccupés de ce sujet. Ces derniers ont décelé plusieurs sources d'anxiété en milieu scolaire : par exemples la séparation et le sentiment d'abandon, la nouveauté, les enfants, la maîtresse, les moqueries, l'erreur, l'évaluation, et le perfectionnisme. Désirant limiter nos recherches, nous avons sélectionné deux degrés scolaires : les niveaux enfantins et la sixième primaire. Nous nous intéresserons donc aux enfants âgés de quatre à six ans et à ceux de onze à treize ans. Notre choix s'est porté sur ces degrés, car nous souhaitons identifier, dans chacun d'entre eux, les différentes causes qui procurent de l'anxiété aux enfants ; les conséquences que cette émotion peut engendrer, ainsi que les stratégies que les enseignants peuvent mettre en œuvre afin de la réguler. La première prise d'information s'effectuera grâce à la littérature. Puis, au travers d'entretiens, nous recueillerons les dires d'enseignantes évoluant dans ces deux degrés scolaires. En dernier lieu, nous effectuerons une comparaison entre nos deux grandes sources d'information : la littérature et les résultats obtenus grâce à l'analyse des entretiens.

Commençons dans un premier temps à nous intéresser à l'anxiété présente chez les enfants de quatre à six ans. En observant la figure 1, nous remarquons que la tranche d'âge choisie ne figure pas telle quelle dans le tableau de Servant (2005). En effet, elle est à cheval sur deux parties : celle de deux à quatre ans et celle de quatre à sept ans. Comme nous le savons, et comme le relèvent Servant (2005) et Girard-Frésard (2009), cette période est marquée par un grand événement pour les enfants : l'entrée à l'école infantine. Cette transition entre le milieu familial et le milieu social ne se fait pas sans embûche. Ce nouveau monde provoque dans la vie de l'enfant divers changements auxquels il n'est pas forcément préparé, et auxquels il va devoir faire face et s'adapter. Nous pouvons tout d'abord citer la séparation d'avec sa famille, ses parents, et surtout d'avec sa maman. Cela provoque chez l'enfant un sentiment d'abandon qui peut être une épreuve difficile à affronter pour certains d'entre eux. Si les manifestations de cette anxiété (comme : les pleurs dans la cour de récréation, le rejet du contact avec d'autres enfants ou avec l'adulte) perdurent dans le temps et deviennent très intenses, nous qualifierons cela d'un trouble adaptatif, car l'anxiété sera dite hors norme. La seconde source d'anxiété provient de la nouveauté qui a trait à l'environnement, à la coexistence avec d'autres « étrangers », et aux relations sociales. Celle-ci dépend des enfants et de leur capacité à s'adapter aux chamboulements qui surviennent dans leur vie. Le dernier facteur anxiogène est lui lié aux performances scolaires. Déjà à cet âge, les élèves ont des craintes face à l'erreur, à la moquerie, au fait de mal faire ou de ne pas réussir, ainsi qu'au fait d'être ridicule.

Nous allons maintenant nous concentrer sur l'anxiété vécue par les apprenants de onze à treize ans. Comme nous le voyons à nouveau dans la figure 1, la catégorisation de Servant (2005) ne fait pas apparaître cette tranche d'âge dans une seule et même partie. Les jeunes de cet âge redoutent en premier lieu les punitions ainsi que l'école dans sa globalité. La peur d'échouer et le fait de ne pas être à la hauteur sont des sources d'anxiété très présentes chez les élèves de sixième primaire. En effet, ce degré est particulier ; les notes y ont une place très importante, car ce sont elles qui vont permettre aux écoliers d'accéder au niveau 1 lors de leur entrée au cycle d'orientation (selon le système scolaire valaisan). De plus, ces notes ne sont pas seulement essentielles pour le cycle d'orientation ; elles le sont également pour leur vie future. La société dans laquelle nous vivons, nous pousse à être le meilleur. Car il est vrai que dans la majorité des cas, ce sont les meilleurs qui sont retenus pour une place de travail ou d'apprentissage. Et être le meilleur, ne se calcule pas par rapport à notre gentillesse. Non, nous sommes d'abord jugés par rapport à nos performances scolaires. Les notes sont donc considérées comme des portes d'entrée. Ce sont elles qui peuvent faire la différence lorsque nous cherchons à être engagés ou lorsque nous passons un entretien. Nous comprenons donc leur enjeu et le désir que les enfants ont d'obtenir de bons résultats afin de réussir dans la vie. Certains vont même tendre au perfectionnisme ou développer de l'anxiété de performance. Ces concepts, que nous développerons dans le cadre conceptuel, ont été traités de manière approfondie par plusieurs auteurs : Boivin et Marchand (1996), Véra et Mouren-Siméoni (2002), Delignières (1993). Toutefois, il est également probable que ce soient les parents qui exercent une pression sur leurs enfants. Leurs attentes parfois irréalistes ainsi que leurs réactions face à un résultat peu satisfaisant amènent l'enfant à juger ses prestations en termes de succès ou d'échec. Craignant de décevoir ses parents, l'enfant ressent alors de l'anxiété (Viau, 1995). Une autre source d'anxiété, caractéristique de cet âge, se rapporte à l'aspect social. En effet, le regard des autres, parler en public, les situations gênantes, l'évaluation et le jugement négatif par autrui, le rejet d'un groupe sont des moments mal vécus par les préadolescents. Ils ont besoin d'éprouver un sentiment d'appartenance. Comme le font remarquer Trybou et Hantouche (2009), les situations extrêmes de rejet ou de moquerie peuvent amener le sujet à éviter de se rendre à l'école ou à développer des comportements agressifs, voire violents (Odom, 2005).

En conséquence, dans le cadre conceptuel, nous veillerons à définir plus en détail l'anxiété et cela sous différents angles : médical (Rangaraj & Pélissolo, 2003), cognitif

(Viau, 1995 ; Sarason, 1988, cité par Viau, 1995 ; Wine, 1980, cité par Viau, 1995), sociocognitif (Bandura, 1988, cité par Viau, 1995), biologique (Albert et Chneiweiss, 1992), et comportemental (Albert et Chneiweiss, 1992). Nous mettrons également en évidence et développerons les facteurs susceptibles d'engendrer de l'anxiété chez les enfants de quatre à six ans et chez ceux de onze à treize ans. Les concepts évoqués précédemment tels que : l'angoisse, le stress, la phobie ou encore la peur, seront davantage définis, développés et mis en lien avec l'anxiété. En outre, nous consacrerons un paragraphe aux différentes stratégies permettant la diminution de manifestations nocives d'une anxiété trop intense ou mal régulée.

3. Cadre conceptuel

3.1 Définitions de l'anxiété

Comme susmentionné dans la partie problématique, nous allons dans un premier temps, aborder le concept de l'anxiété au travers de différentes approches : médicale, cognitive, sociocognitive, biologique et comportementale. Nous n'avons pas retenu l'approche psychanalytique, car nous estimons qu'à l'inverse des autres, elle ne sera pas nécessaire à ce travail. Bien que ces théories aient une vision hétérogène de l'anxiété, la majorité d'entre elles affirment "que l'anxiété correspond à un état stable ou temporaire qui possède une composante émotive et une composante cognitive" (Viau, 1995, p.377). Ainsi, l'état stable de l'anxiété, également appelé anxiété-trait par Albert et Chneiweiss (1992), fait partie intégrante de la vie de l'individu et est considérée comme "un trait de caractère comme la gentillesse ou la générosité" (Albert & Chneiweiss, 1992, p.67). Dans ce cas de figure, l'inquiétude est constante par rapport à ce qui pourrait se passer. Quant à l'état temporaire, nommé anxiété-état ou anxiété-maladie par Albert et Chneiweiss (1992), ce dernier est amené par un événement précis. Toutefois, l'anxiété-état peut évoluer au fil des années ; nous n'éprouvons pas la même anxiété à dix ans qu'à cinquante ans. De plus, Albert et Chneiweiss affirment que l'anxiété-trait pourrait presque être considéré comme un élément de notre équilibre à l'inverse de l'anxiété-état, qui lui perturbe cet équilibre de par son intensité. La composante émotive se traduit par les réactions physiologiques ; c'est-à-dire, augmentation du rythme cardiaque, transpiration, réactions internes. La composante cognitive, elle, se réfère à l'inquiétude ressentie par la personne qui se traduit par "une « tendance chronique à s'autoévaluer et à s'autoexaminer, à éviter des situations évaluatives qui peuvent affecter la perception qu'[elle] a de soi, à parler lentement, à se donner des standards de réussite très élevés et à avoir généralement l'impression d'être pressé par le temps »" (Meyer, Miller, Metzger et Borkovec, 1990, cité par Tallis, Eysenck et Mathews, 1991, cité par Viau, 1995). Les sous-points suivants permettront une clarification des concepts et mettront en avant les différentes définitions issues des approches susmentionnées. Nous aborderons également le fonctionnement de l'anxiété, l'anxiété en milieu scolaire et les stratégies utiles pour améliorer le quotidien des individus touchés par cette émotion.

3.1.1 Clarification conceptuelle

Nous allons effectuer dans ce paragraphe une clarification de certains concepts se rattachant à l'anxiété. À noter que ceux de l'angoisse et de la phobie seront traités dans le sous-point consacré à l'approche médicale et que le stress figurera dans le sous-point attribué à l'approche biologique.

3.1.1.1 Le perfectionnisme

Il existe diverses façons de voir le perfectionnisme. Nous pouvons le considérer "comme un trait de personnalité, une motivation [...], un comportement ou une maladie" (Boivin & Marchand, 1996, p.127). Ce concept peut être décrit par plusieurs approches : cognitive, affective, comportementale ou physiologique. Les auteurs, Boivin et Marchand (1996), ont

choisi l'approche cognitive, car selon eux, c'est la façon de penser des individus qui est à l'origine du perfectionnisme. Dans ce courant, le perfectionnisme est considéré "comme une façon de penser, une attitude, une croyance ou un schéma de base (...), c'est-à-dire une structure profonde de la pensée qui se manifeste par certains comportements ou émotions à la surface" (Beck et al., 1979 ; Beck et Emery, 1985 ; Ellis, 1962 ; Young, 1994, cités par Boivin & Marchand, 1996, p.128). Il faut distinguer deux sortes de perfectionnisme : le perfectionnisme sain et le perfectionnisme pathologique.

Le perfectionnisme sain se dit positif dans le sens où il procure à l'individu de la motivation ainsi que de l'énergie afin d'atteindre le but visé. Le perfectionniste sain a des objectifs élevés, mais tolère les imperfections et reconnaît qu'il peut commettre des erreurs. Ses critères de réussite sont réalistes. Lorsque le travail est bien achevé et qu'il a fait de son mieux, le perfectionniste sain en retire de la satisfaction et du plaisir, que ce soit dans le sport, dans le domaine professionnel ou personnel.

Le perfectionnisme pathologique, quant à lui, a une valeur négative, car il peut nuire à la vie de l'individu et peut créer de l'anxiété, ainsi que du surmenage et des états dépressifs. En effet, ce type de perfectionnistes a des critères de réussite très élevés et est intolérant face à la moindre erreur. Il doit être parfait dans tout ce qu'il entreprend. Pour ce faire, il est capable de consacrer un nombre d'heures incalculable à une même tâche. Il ne retire aucune satisfaction de sa réalisation, qu'elle soit bonne ou mauvaise. Ces personnes sont motivées par la peur de l'échec, plutôt que par la réussite. Étant donné que ces individus craignent de ne pas être à la hauteur, ils tendent à éviter les nouvelles expériences. Les perfectionnistes pathologiques réagissent mal face aux critiques, qu'elles soient constructives ou non. En ce sens, certains auteurs ont également relevé chez ces personnes une tendance à avoir une faible estime de soi. Boivin et Marchand (1996) mettent en avant que ce type de comportements perfectionnistes a tendance à alimenter les évaluations négatives, ainsi que les critères de réussite irréalistes. Ces mêmes auteurs s'appuient sur "le modèle cognitif de Beck et al. (1979) et Beck et Emery (1985), [dans lequel] on peut reconnaître dans l'attitude et la façon d'agir du perfectionniste pathologique certaines distorsions cognitives, c'est-à-dire de mauvaises interprétations de l'information fournies par l'environnement" (Boivin & Marchand, 1996, p.129). Ces distorsions sont présentes au niveau de leur pensée. De par ces critères, leur travail leur paraît toujours médiocre. Cette nouvelle autoévaluation négative peut alors diminuer une estime de soi déjà faible. De plus, ce type de perfectionnistes a tendance à minimiser les aspects positifs des tâches accomplies et de leur performance. Quoi qu'il arrive, ils sont insatisfaits ; s'ils réussissent, c'était prévu, et s'ils échouent, ils en retirent un sentiment de frustration et deviennent encore plus exigeants avec eux-mêmes. "Ces façons d'interpréter les événements et les situations mènent inéluctablement à des symptômes d'anxiété et à des comportements nuisant à la qualité de vie à long terme de l'individu" (Boivin & Marchand, 1996, p.129).

Selon différents auteurs (p.ex., "Barrox & Moore, 1983 ; Burns, 1980 ; Frost, Lahart & Rosenblate, 1991 ; Hamachek, 1978 ; Hollander, 1965 ; Missildline, 1963" [cités dans Boivin & Marchand, 1996]), les parents de par leurs attitudes et leurs exigences seraient la cause principale du perfectionnisme. Il existe quatre types d'attitudes et de forme de discipline qui peuvent conduire les enfants à devenir perfectionnistes. La première est une attitude de désapprobation. Dans ce cas de figure, l'enfant ne reçoit pas suffisamment de renforcement positif et n'a pas d'exemple de ce qu'est une bonne performance. De ce fait, ce dernier tente toujours de faire mieux afin que ses parents soient satisfaits de ses prestations. La deuxième attitude qui peut amener au perfectionnisme est le fait d'apporter à l'enfant des renforcements positifs, mais pas en quantité suffisante. Ainsi, l'enfant a un sentiment d'insécurité et essaie de faire mieux pour ne pas être rejeté par ses parents. La troisième attitude provient d'un schéma cognitif : "il faut être parfait pour être aimé" (Boivin & Marchand, 1996, p.130). Les parents ne sont pas forcément exigeants avec leur progéniture, mais ils le sont envers eux-mêmes. Sachant que les parents représentent un modèle pour leurs enfants, ces derniers tendent à leur

ressembler et ainsi à les imiter. Le dernier type de parents concerne les mères perfectionnistes. Ces dernières sont plus exigeantes et sévères en ce qui concerne l'éducation de leur descendance. Toutefois, l'attitude des parents ainsi que l'éducation qu'ils donnent ne seraient pas les seules raisons des tendances perfectionnistes des enfants. Ces dernières peuvent être amenées "par les médias, les croyances morales et religieuses, le contexte économique, académique et professionnel dans lequel vit et se développe l'individu, les querelles dans la fratrie et les pressions des pairs" (Boivin & Marchand, 1996, p.131). Alder (1956, cité par Boivin & Marchand, 1996) ajoute qu'un enfant qui éprouve un sentiment d'infériorité au niveau de ses caractéristiques physiques et qui subirait des moqueries de la part des autres, chercherait à combler cette faiblesse en visant la perfection dans ses études. Les tendances perfectionnistes peuvent persister jusqu'à l'âge adulte et provoquer des problèmes d'anxiété. Elles peuvent même mener l'individu à la dépression ou au surmenage. Les difficultés interpersonnelles ne sont pas non plus à exclure.

3.1.1.2 La peur

Rangaraj et Pélissolo (2003) parlent de peur lorsqu'ils définissent l'anxiété au travers de l'approche médicale. Les auteurs tels que Servant (2005) ainsi qu'Albert et Chneiweiss (1992) ont apporté quelques caractéristiques propres aux concepts d'anxiété et de peur afin de pouvoir les différencier au mieux. Tout d'abord, au niveau du déclenchement ; la peur se déclenche toujours suite à un facteur qui est perçu comme un danger pour la personne. Ce dernier varie en fonction de notre âge. L'anxiété quant à elle, est une anticipation, une exagération et une surévaluation du danger. Dans ce cas de figure, c'est une peur sans objet, car il n'y a pas de menace apparente. D'autres distinctions se font au niveau de notre réaction. Face à la peur, nous avons une réaction immédiate : agrippements, pleurs, état de panique, sidération, état figé, corps paralysé,... Puis, celle-ci s'estompe au fur et à mesure que la situation devient de moins en moins dangereuse. À l'inverse, l'anxiété s'installe petit à petit et dure plus longtemps. Albert et Chneiweiss (1992) ajoutent que "l'anxiété est une *peur sans issue*" (p.20). Cela peut être expliqué par un exemple tout simple, celui d'un élève anxieux à l'approche d'un examen. L'anxiété grandit petit à petit, elle s'intensifie et l'enfant n'arrive pas à l'atténuer. Cela est en lien direct avec la perception que l'enfant a de ses performances (Viau, 1995). C'est uniquement lorsqu'il a la feuille d'examen entre ses mains et qu'il se met à la remplir que l'anxiété s'estompe, car c'est à ce moment qu'il s'aperçoit qu'il est capable d'accomplir la tâche demandée. Cependant, si l'enfant ne parvient pas à répondre aux questions, la perception qu'il a de ses compétences sera remise en question, l'anxiété sera donc toujours présente (Viau, 1995).

Le mécanisme de la peur et celui de l'anxiété permettent également de différencier ces deux émotions. Celui de la peur est un réflexe de défense qui est inné et hérité. Il en découle des signes physiques ainsi que des signes comportementaux comme la fuite, la lutte ou le blocage. Le mécanisme de "l'anxiété est un dérèglement du système de la peur, une fausse alarme qui se met en route et aboutit à des signes identiques à ceux produits par la peur" (Servant, 2005, p.49). Nous pouvons également comparer ces deux concepts sur le long terme. Il est vrai que lorsque nous sommes enfants, nous éprouvons beaucoup de peurs : peur du noir, peur des monstres, peur de se retrouver seul,... Certaines d'entre elles disparaissent avec le temps, d'autres s'atténuent. Mais la peur ne gêne que très peu la vie quotidienne. L'anxiété, quant à elle, perdure au fil des ans. Lorsqu'elle perturbe le développement de la personne et qu'elle devient souffrance et gêne, on dit de cette anxiété qu'elle est pathologique.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'anxiété est une peur diffuse qui apparaît sans cause évidente. De plus, à l'inverse de la peur qui est une réaction survenant lors d'un effet de surprise, l'anxiété est présente avant même que la menace ne soit apparente. Dans le cas de l'anxiété, la situation dangereuse est anticipée. La peur, contrairement à l'anxiété, s'estompe et disparaît une fois la situation effrayante terminée.

3.1.2 Approche médicale

Rangaraj et Pélissolo (2003) ont abordé l'anxiété sous un angle médical. Pour eux, celle-ci "est définie comme une « peur sans objet », la crainte d'un danger imprécis, d'un sentiment pénible d'attente" (Rangaraj & Pélissolo, 2003, p.250). Ces auteurs ajoutent "[qu'] il existe (...) de véritables maladies de l'anxiété" (Rangaraj & Pélissolo, 2003, p.250). Ces dernières sont considérées comme des troubles anxieux qui se caractérisent par deux critères : "[leur] persistance dans le temps et le niveau de souffrance et de handicap qui en découle" (Rangaraj & Pélissolo, 2003, p.251). Nous comprenons donc qu'elles sont des entraves plus ou moins importantes pour certaines personnes et qu'elles peuvent leur procurer de la souffrance. Parmi les troubles anxieux, nous pouvons distinguer les attaques de panique (ou crise d'angoisse aiguë), le trouble de panique, l'agoraphobie, la phobie spécifique, la phobie sociale, les troubles obsessionnels compulsifs (TOC), les troubles anxieux généralisés (TAG), l'état de stress aigu, et l'état de stress post-traumatique. Bien entendu, nous ne définirons pas tous ces termes dans notre travail ; nous développerons uniquement ceux qui sont utiles à notre recherche, et qui nous permettront de mieux cerner les concepts d'anxiété en rapport avec notre problématique. Ainsi, au travers de cette approche médicale, nous approfondirons les termes d'angoisse et de phobie.

3.1.2.1 L'angoisse

Selon Albert et Chneiweiss (1992), la distinction entre l'angoisse et l'anxiété n'a pas lieu d'être, car d'un point de vue médical, aucune caractéristique ne permet de les différencier. Ces deux dimensions sont donc indissociables. Ainsi, dans ce travail, nous considérerons ces deux termes comme étant des synonymes.

3.1.2.2 La phobie

Nous pensons qu'il est important de définir la notion de phobie, car selon Sheehan (2001) elle peut être l'une des manifestations de l'anxiété. La phobie a été décrite par Denis (2006) comme "une peur irraisonnée, irrationnelle, déclenchée par une circonstance sans danger" (p.3). Veillons à ne pas confondre la peur et la phobie qui se distinguent par le déréel. L'objet en question n'a rien d'effrayant en lui-même, mais c'est l'image que l'on en a qui provoque la phobie. De ce fait, pour venir à bout d'une phobie, il faut travailler sur le danger que l'on perçoit dans l'objet en question.

Les phobies font partie des troubles anxieux les plus fréquents selon Rangaraj et Pélissolo (2003). Ces mêmes auteurs ainsi que Servant (2005) ont effectué chacun une catégorisation des phobies. Rangaraj et Pélissolo (2003) les ont divisées en trois groupes (phobie spécifique, agoraphobie et phobie sociale), tandis que Servant en a différenciées quatre (phobie scolaire en plus des trois autres susmentionnées).

3.1.2.2.1 Phobies spécifiques

Selon Rangaraj et Pélissolo (2003), les phobies spécifiques "concernent un seul type d'objet ou de situation" (p.251). Servant (2005) ajoute à cela que les phobies spécifiques sont des peurs et des évitements disproportionnés d'un objet ou d'une situation. Il en existe trois types selon lui : "les phobies des animaux ; les phobies du sang, des injections, des blessures et des opérations chirurgicales ; les phobies liées à l'environnement, à une situation (orage, hauteur, eau,...)" (Servant, 2005, p.72). Il se peut que ce type de phobie dure comme il se peut qu'il disparaisse ou qu'il réapparaisse.

3.1.2.2.2 Phobie scolaire

La phobie scolaire n'a été traitée que par Servant (2005). Elle est une véritable peur de l'école. Elle n'est généralement pas liée à une angoisse de séparation. En cas de phobie scolaire, l'enfant est terrorisé lorsqu'il a à se rendre à l'école. Cela se traduit par des réactions de panique, par de l'angoisse très intense. Bien souvent, il n'y a pas de cause à cette phobie ; ce qui signifie que l'enfant lui-même ne sait pas pourquoi il éprouve une telle peur. Les situations qu'il redoute sont déjà : le simple fait de passer devant l'école,

d'entrer dans le bâtiment scolaire, de se diriger vers la salle de classe, ou encore de passer toute la journée à l'école. L'enfant tentera alors de fuir tout ce qui se rattache à sa peur.

3.1.2.2.3 Agoraphobie

La troisième catégorie de phobie est l'agoraphobie. Elle a été définie de la même manière par Rangaraj et Pélissolo (2003), et par Servant (2005). Selon eux, l'agoraphobie, se traduit par la peur d'être confronté aux espaces ouverts ou aux espaces clos par crainte de paniquer et de ne pouvoir être assisté rapidement ; c'est pourquoi ces espaces sont évités. Si le sujet ne peut faire autrement que de se rendre dans l'un de ces lieux, il va demander à se faire accompagner. Ces derniers concernent les transports en commun, les salles de concert, les ascenseurs, les parcs, les magasins, les terrains de sports,...

3.1.2.2.4 Phobie sociale

Nous retrouvons des définitions de la phobie sociale très proches chez ces trois auteurs. Pour eux, la phobie sociale se traduit par la peur des autres. L'être humain, atteint de phobie sociale, craint le jugement et l'évaluation négative des autres, c'est pourquoi il évite les situations ou les personnes redoutées. Dans le cas de phobie sociale, l'individu porte son attention sur son anxiété ainsi que sur les aspects négatifs qui y sont associés : "il pense que l'on va s'apercevoir de ses maladrotes et de son incapacité" (Rangaraj & Pélissolo, 2003, p.252). Trybou et Hantouche (2009) ajoutent à cela que "le noyau dur de la phobie sociale est la peur d'avoir honte et que cela se voit" (p.18). Afin de se protéger de ces situations anxiogènes, « les patients » tendent à les fuir. Ainsi, ces évitements "sont des facteurs d'échec dans leur réalisation personnelle et professionnelle" (Rangaraj & Pélissolo, 2003, p.252). De plus, comme l'affirme Trybou et Hantouche (2009), plus les phobiques sociaux évitent ces situations, et plus ils perdent les techniques de communication. On note également que leur estime personnelle s'affaiblit avec le temps. C'est pourquoi ces personnes ont tendance à se sous-évaluer et à surévaluer les autres avec qui elles entrent en conversation. Nous pouvons alors nous demander d'où provient cette phobie sociale. Trois théories ont été élaborées par des scientifiques. La première concerne le conditionnement « direct ». Dans ce cas, un traumatisme serait à l'origine de la phobie. Cependant, cette hypothèse a été démentie à plusieurs reprises. La deuxième théorie concerne le conditionnement « social ». Ici, la phobie proviendrait des dires des individus. Par exemple, lorsque nos parents affirment qu'une situation est dangereuse, nous allons développer un sentiment de peur à son égard. Cette hypothèse n'a elle aussi pas été validée. La dernière théorie fait référence au conditionnement « opérant ». Elle "est fondée sur l'idée que c'est l'évitement répété d'une situation qui pousse le cerveau à considérer celle-ci comme dangereuse" (Trybou & Hantouche, 2009, p.22). Des observations révèlent que les personnes phobiques qui tendent à éviter les situations phobogènes éprouvent plus d'anxiété que celles qui tentent de se confronter à ces mêmes situations. Cette hypothèse semble être la plus appropriée, car la peur que suscite la situation est dans un premier temps "une question de contrôle de ses émotions" (Trybou & Hantouche, 2009, p.22). Étant donné que le sujet évite sans cesse ces situations angoissantes, "le cerveau enregistre ce comportement d'évitement comme étant la preuve de danger, et renforce le scénario que tout contact avec une autre personne entraîne nécessairement la catastrophe et la honte" (Trybou & Hantouche, 2009, p.22).

Nous remarquons que ces classements ainsi que les définitions des différentes phobies faits par Rangaraj et Pélissolo (2003) et Servant (2005) sont très proches. En effet, ces auteurs ont décrit les troubles en fonction du DSM (manuel de référence dans les disciplines médicales). Nous retrouvons ainsi trois catégories identiques dans la classification de Rangaraj et Pélissolo (2003) et dans celle de Servant (2005). Seule celle de la phobie scolaire diffère. Cela provient des personnes sujettes à ces deux classements. Celui de Rangaraj et Pélissolo (2003) regroupe les phobies des adultes.

Tandis que Servant (2005), lui, s'est intéressé aux phobies des enfants. Il n'est donc pas étonnant de ne pas voir figurer la phobie scolaire dans la première catégorisation ; les adultes n'étant plus confrontés au monde scolaire à l'inverse des jeunes apprenants.

3.1.3 Approche cognitive, sociocognitive

L'anxiété peut également se définir à travers l'approche cognitive qui "étudie le rôle médiateur des pensées, des croyances irrationnelles et des images mentales qui permettent à l'individu de s'adapter aux stimuli internes et externes" (Albert & Chneiweiss, 1992, p.80). La façon que nous avons de traiter l'information dépend de notre histoire et des réponses que nous avons apportées auparavant à ce même comportement. Ainsi, la personne anxieuse réagit à un stimulus à partir de schémas qui sont ancrés en elle et qui guident ses agissements. Dans cette approche, on reconnaît l'anxiété pathologique à travers la réponse envisagée par l'individu ; c'est toujours la pire. Les exemples suivants illustrent ces propos ; tous les dangers que perçoit l'anxieux sont maximisés ; les signaux de sécurité sont minimisés ; des conclusions générales sont exécutées à partir d'expériences uniques. Saraon (1988, auteur cité par Viau, 1995) et Wine (1980, auteur cité par Viau, 1995) à travers l'approche cognitive, et Bandura (1988, auteur cité par Viau, 1995) à travers l'approche sociocognitive ont défini l'anxiété "plutôt comme de l'inquiétude provoquée par de l'incertitude ressentie par un individu face à des situations qui peuvent lui nuire" (Viau, 1995, pp.376-377).

3.1.4 Approche biologique

L'anxiété peut également être abordée d'un point de vue biologique (Albert et Chneiweiss, 1992). Notre cerveau est constitué de quatre lobes, dont deux d'entre eux ont un lien avec l'anxiété. Parmi eux, nous trouvons le lobe temporal et le lobe frontal. Le lobe temporal a pour but de gérer ce qui se rattache au côté émotionnel. L'amygdale, une partie de ce lobe, est directement impliquée dans les comportements se rattachant à la peur. Certaines parties du lobe frontal, elles, contrôlent les conduites et les pensées obsessionnelles qui font partie des troubles anxieux. Une dernière partie du cerveau est directement rattachée à l'anxiété. Il s'agit du système septo-hippocampique qui compare les expériences antérieures de l'individu à ce qu'il perçoit sur le moment présent. De par ce mécanisme, il prévoit ce qui va se produire. Ainsi comme l'explique Servant (2005), certaines situations peuvent procurer du stress à l'individu et peuvent l'amener à ressentir de l'anxiété lorsque la réponse de ce système est excessive ou inadaptée.

3.1.4.1 Le stress

Nous sommes tous soumis à des exigences ; que ce soit à la maison, à l'école ou encore au travail. Nous avons des tâches à accomplir, des demandes à réaliser, des attentes que l'on doit satisfaire. Nous comprenons donc que le stress peut avoir une grande place dans notre vie de tous les jours. Tant que nous sommes sous l'influence du stress, il nous est quasiment impossible de nous séparer de ce sentiment d'anxiété. Ainsi, comme l'indique Albert et Chneiweiss (1992), "l'anxiété est une émotion. [Tandis que] le stress fait toujours référence à une situation dans laquelle on se trouve et qui nous oblige à nous adapter" (p.21). Le stress est donc un déclencheur. Il en est ainsi dans la mesure où la personne l'évalue comme tel et considère que l'événement en question est important pour elle. Dans cette configuration, le stress engendre un stress qui est une montée de cortisol (montée d'adrénaline). Nous devenons anxieux quand nous ne maîtrisons pas cette situation, et que nous considérons que nous ne sommes pas assez compétents pour la contrôler. Mais une montée de stress ne provoque pas uniquement de l'anxiété. D'autres émotions en découlent, comme par exemple la colère. Ainsi, l'épisode émotionnel vécu devient pénible. Par la suite, si la personne pense devoir être confrontée à une situation similaire, non seulement elle sera anxieuse par anticipation, mais elle le sera également durant l'action ou la situation (Servant, 2005).

3.1.5 Approche comportementale

Albert et Chneiweiss (1992) se sont également intéressés à l'approche comportementale de l'anxiété. Ce qui est pris en compte est le comportement de l'individu en fonction de son expérience et non ce qui se passe dans sa tête comme le démontrent les approches cognitive, sociocognitive et biologique. Le terme d'anxiété pathologique est utilisé lorsque le comportement est inadapté à la situation.

3.2 La spirale de l'anxiété

Après avoir relaté les différentes approches des phénomènes anxieux, nous nous intéressons maintenant plus spécifiquement à « la spirale de l'anxiété », comme décrite par Servant (2005).

3.2.1 Description générale de la spirale de l'anxiété

Il est tout d'abord essentiel de prendre connaissance que sous le concept d'anxiété sont regroupées quatre dimensions unies les unes aux autres : physique, émotionnelle, psychologique et comportementale (Servant, 2005). Comme nous le voyons sur la figure 2 ci-dessous, l'anxiété naît par le biais d'un déclencheur. Ce dernier peut être un signe physique, un stress, un conflit, un problème, une situation que l'on estime menaçante, une émotion, ou encore une déception (Servant, 2005). Le mécanisme qui s'en suit, fait partie intégrante de l'interprétation psychologique que se fait la personne du déclencheur. Cette interprétation provient des croyances de l'individu, de ce qu'il pense ; c'est-à-dire de la dimension psychologique. Elle diffère donc d'une personne à l'autre. Afin de mieux comprendre ce mécanisme, Dumas (2005) a classé les difficultés qu'engendrait l'anxiété dans quatre plans correspondant aux quatre dimensions de Servant (2005). Sur le plan émotionnel ou affectif (dimension émotionnelle), l'individu se sent impuissant face à ce qui l'effraie. Il manque de confiance en lui, d'assurance et d'estime de sa personne. En ce qui concerne les enfants et adolescents anxieux, ils sont le plus souvent fragiles et timides. Ils éprouvent le sentiment de honte face à leurs difficultés. Ils sont également très inquiets lorsque nous les confrontons à la situation qu'ils redoutent ou lorsque nous les critiquons. Sur le plan mental (dimension psychologique), ce sont les pensées négatives qui prédominent selon Dumas (2005). Servant (2005), pour sa part, utilise le terme de pensées distractives. Les enfants et adolescents se font de fausses idées sur la situation, sur ce qui pourrait arriver, même lorsqu'ils savent qu'ils ne courent aucun danger. Ils ne voient que le pire et se préparent à cela. Sur le plan corporel ou physiologique (dimension physique), Dumas (2005) distingue différentes manifestations de l'anxiété : l'agitation, le calme inhabituel, ou alors des signes de peur qui se traduisent par une respiration rapide, de la transpiration, le rythme cardiaque qui s'accélère. Bien souvent, ces jeunes sont mal dans leur peau et tentent de trouver une certaine sécurité. Pour terminer, sur le plan comportemental (dimension comportementale), ces enfants craignent d'être mis en avant ou que l'attention soit sur eux. Ils ont alors un comportement de fuite. Le plus souvent, il s'agit d'enfants timides qui préfèrent rester en retrait. Une fois le mécanisme mis en place, c'est au tour de la défense d'intervenir. En effet, l'anxiété prend petit à petit une forme émotionnelle et physique. Des comportements se déclenchent donc pour combattre cette anxiété. Cette vision d'ensemble sur le fonctionnement de l'anxiété est une première étape, car ce dernier est complexe à comprendre.

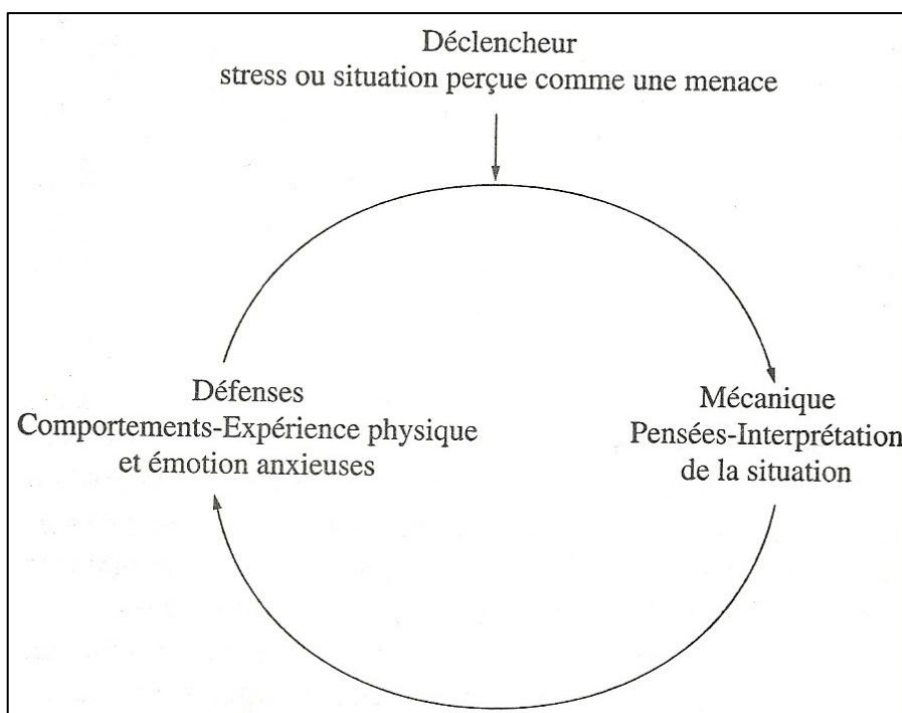


Figure 2. La spirale de l'anxiété selon Servant (2005, p.62)

3.2.2 L'anxiété et le milieu scolaire

Dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement à l'anxiété ressentie par les enfants lorsqu'ils se rendent à l'école. Viau (1995) et Le Gall (1976) se sont intéressés tout particulièrement à l'anxiété qu'éprouvent les enfants en milieu scolaire et aux répercussions que cela a sur leur apprentissage.

3.2.2.1 Les pensées distractives

Comme nous l'avons mentionné et comme nous le constatons dans la figure 3 ci-dessous (schéma personnalisé que nous avons créé), une anxiété trop intense peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage. Les pensées qu'elle suscite diminuent l'attention des élèves. En effet, ces dernières ne sont plus centrées sur la tâche, mais sur des facteurs anxiogènes (« tous les regards sont tournés vers moi », « si je répons faux, les autres vont se moquer de moi »,...). Ainsi, "les pensées distractives interfèrent durant les trois grandes étapes du processus d'apprentissage" (Tobias, 1986, cité par Viau, 1995, p. 379). Dans la première étape qui concerne la réception de l'information, elles agissent sur l'enfant de sorte à ce qu'il ne comprenne pas tous les éléments donnés par l'enseignant. Ici, son attention est également tournée vers ses camarades de classe dans le but de savoir si eux ont tout compris. Dans la deuxième partie consacrée à la structuration de l'information, l'élève consacre tout son temps à mémoriser presque mot à mot ce qui a été dit par l'enseignant. Alors qu'il serait plus favorable d'organiser et de structurer les informations. Lors de la dernière étape dans laquelle l'enseignant évalue la bonne compréhension des élèves, les enfants anxieux sont inquiets et doutent de leur capacité à réussir. De ce fait, ils vont tenter d'esquiver cette troisième étape par des stratégies d'évitement (absentéisme, maladie imaginaire,...). Nous pouvons ici tisser un lien avec l'approche cognitive de l'anxiété, car ce sont les pensées de l'enfant qui sont la cause de cette anxiété.

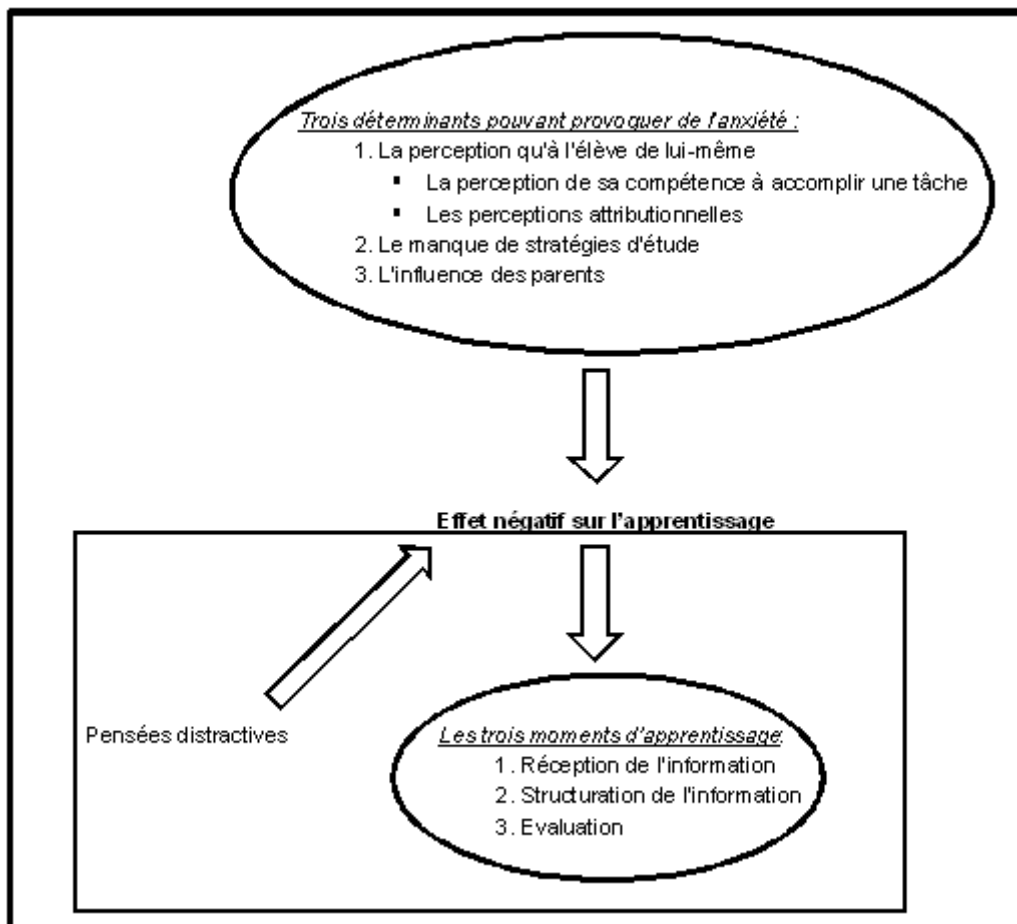


Figure 3. Illustration des répercussions potentiellement dues à l'anxiété en milieu scolaire

3.2.2.2 Les trois déterminants de l'anxiété en milieu scolaire

Après avoir identifié la manière dont l'anxiété interfère sur l'apprentissage, nous allons désormais nous préoccuper des déterminants de l'anxiété. Comme nous le remarquons dans la figure 3 ci-dessus, ils sont au nombre de trois et peuvent avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. Ces déterminants ont été définis par Wigfield et Eccles (1989), et repris par Viau (1995). Ils regroupent les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes, le manque de stratégies d'étude, ainsi que l'influence des parents.

Le premier déterminant, les perceptions qu'à un élève de lui-même peuvent varier selon la situation à laquelle il est confronté. Ce sont donc des interprétations subjectives. Il existe deux types de perception. Le premier est "la perception qu'a un élève de sa compétence à accomplir une activité d'apprentissage" (Viau, 1995, p.381). En d'autres termes, il s'agit d'une autoévaluation de l'élève quant à ses chances de réussite face à la tâche qui lui est demandée. Des recherches ont montré

que plus un élève a une perception élevée de sa compétence à réussir un examen ou à accomplir une tâche [...], moins il est anxieux. L'inverse est également vrai, c'est-à-dire que plus la perception qu'a un élève de sa compétence est faible, plus il est anxieux. (Viau, 1995, p.381)

Le deuxième type de perception est "les perceptions attributionnelles" (Viau, 1995, p.381). Dans ce cas de figure, Weiner (1992,1984) "postule que le comportement d'un individu est influencé par la façon dont il perçoit les causes de ce qui lui arrive " (cité par Viau, 1995, p.381). Ces causes d'échec ou de réussite peuvent être séparées en trois dimensions : le lieu de la cause, la stabilité de la cause, et le contrôle de la cause. Le lieu de la cause met en avant "les causes internes à l'élève (aptitudes intellectuelles, talent,

effort, fatigue, etc.) et les causes externes (difficulté d'une tâche, chance, qualité de l'enseignement, camarades, etc.)" (Viau, 1995, pp.381-382). La stabilité de la cause fait référence à sa temporalité : "une cause est stable lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève (l'intelligence) ou est modifiable si elle est susceptible de fluctuer (l'effort)" (Viau, 1995, p.382). Le contrôle de la cause porte sur la responsabilité de l'élève : "une cause est contrôlable lorsque celui-ci perçoit qu'il aurait pu l'éviter s'il avait voulu (l'effort) et est incontrôlable lorsqu'il perçoit qu'il n'avait aucun pouvoir sur elle (chance)" (Viau, 1995, p.382). Suite à cela, des chercheurs (Krampen, 1988 ; Hodapp, 1989) ont constaté "que les élèves anxieux sont portés à attribuer leurs échecs à des causes internes, stables et incontrôlables alors que les élèves qui ne sont pas anxieux attribuent leurs échecs à des causes externes, instables, contrôlables ou incontrôlables" (Viau, 1995, p.382). Ce premier déterminant, basé sur la perception qu'a l'élève de lui-même, est en lien avec le stress que nous avons défini auparavant. En effet, à travers les apports théoriques de Servant (2005), nous nous sommes rendu compte que lorsque l'élève ne s'estimait pas assez compétent pour mener à bien une tâche, cela provoquait un certain stress en lui.

Le deuxième déterminant est le manque de stratégies d'étude qui provoque chez l'enfant de l'anxiété, car il est lui-même conscient qu'il a une faiblesse à ce niveau. De ce fait, chaque moment d'évaluation va provoquer chez cet élève de l'anxiété. Ceci étant dû à la peur de l'échec et de se faire prendre pour un « faible ».

Le troisième déterminant concerne l'influence des parents. Il est vrai que parfois les parents ont des attentes bien trop élevées pour leurs enfants. De ce fait, les réactions que vont engendrer un échec à leurs yeux, vont mettre l'enfant dans une situation anxiogène. Ainsi, les évaluations sont perçues par l'enfant comme des réussites ou des échecs et non comme des moyens de juger de la qualité de son apprentissage. Un autre auteur affirme que " l'anxiété de l'élève est constituée de trois éléments : la tendance anxieuse, l'anxiété de sa famille, l'anxiété de ses maîtres " (Le Gall, 1976, p. 23). Nous constatons donc que l'anxiété que peut transmettre la famille est présente chez les deux auteurs.

Comme nous l'avons expliqué et comme le résume la figure 3 ci-dessus, l'anxiété en classe peut se manifester de diverses manières et prend source dans trois déterminants. Le manque d'attention dû aux pensées distractives peut susciter de l'anxiété auprès de certains apprenants. Ces derniers développent des stratégies d'évitement afin de repousser le début d'une tâche. Nous décelons cela au fait que l'enfant pose de nombreuses questions, qu'il demande à l'enseignant de reformuler la consigne,... Il existe également des signes comportementaux ; comme par exemples l'impatience, le débit rapide de parole, ou des problèmes de sommeil. D'autres symptômes peuvent être remarquables sur le plan émotif : la peur, le manque de sécurité, la gêne, la solitude, et sur le plan physiologique : des tensions musculaires, des sueurs, une augmentation du rythme cardiaque.

3.2.2.3 Quelques principes de l'anxiété en milieu scolaire

Relevons quelques principes issus des recherches descriptives qui ont été effectuées sur l'anxiété en milieu scolaire. Ces recherches "ont pour but de mesurer l'effet de l'anxiété sur la performance scolaire" (Viau, 1995, p.384). Les résultats de ces dernières prouvent que "les élèves anxieux tendent à moins bien réussir que les élèves qui ne le sont pas" (Viau, 1995, p.386). Ainsi, l'anxiété a un effet néfaste sur les performances des élèves. Relevons également que l'anxiété s'accroît au fil des années scolaires. Ces recherches démontrent que "c'est dans des situations évaluatives considérées comme difficiles que les élèves anxieux réussissent moins bien que les élèves qui ne le sont pas" (Viau, 1995, p.387). Il est aussi vrai que l'anxiété n'a pas un effet négatif sur toutes les tâches de l'élève. En effet, s'il considère l'évaluation comme facile, l'anxiété n'affectera en rien son

travail. Un autre principe découle de ces recherches. Il met en avant le fait que lorsqu'un enseignant impose un certain temps lors d'une épreuve, ou lorsqu'il présente une évaluation comme un défi, ou lorsqu'il observe l'enfant dans son travail ; il contribue à augmenter l'anxiété de l'élève. Ainsi, ces actes ont des répercussions négatives sur les performances de l'élève anxieux. À l'inverse, dans une telle situation, l'élève démuni d'anxiété peut être stimulé et voir ses performances s'accroître. Le quatrième principe relève "d'une relation statistique significative entre la composante cognitive de l'anxiété et la performance d'un élève à un examen et ce, quel que soit son niveau scolaire" (Viau, 1995, p.388). Ce qui signifie que plus un élève est inquiet, moins bons seront ses résultats. Les recherches ont également démontré que "la perception qu'a un élève de sa compétence à réussir une activité est une des causes importantes de l'anxiété" (Viau, 1995, p.388). Comme nous l'avons déjà cité auparavant :

Les élèves anxieux sont portés à attribuer leurs échecs à des causes qui leur sont internes, stables et incontrôlables (par exemple, leurs incapacités intellectuelles). Quant à leurs succès, ils sont portés à les attribuer à des causes qui leur sont externes comme la chance ou la facilité de la tâche. (Viau, 1995, p.389)

Le principe suivant a lui aussi été relevé précédemment lors de l'influence des pensées distrayantes sur les trois étapes d'apprentissage : "les élèves anxieux possèdent moins de stratégies d'étude efficaces et passent souvent plus de temps à étudier que les élèves moins anxieux" (Viau, 1995, p.389). Les chercheurs ont également constaté que "l'anxiété d'un élève peut varier en fonction de la matière scolaire" (Viau, 1995, p.390). Des études ont montré que ce principe est dû à la façon dont les enseignants présentent leurs examens (« seul les meilleures réussissent », ...). Le dernier principe touche au niveau d'anxiété des filles et des garçons. Les filles éprouvent plus d'anxiété en milieu scolaire que les garçons. Ceci étant dû au but de perfection que les filles tendent à atteindre. Cependant, cette affirmation doit être nuancée selon la matière, ainsi que selon le degré scolaire.

3.2.2.4 L'anxiété scolaire

Selon Le Gall (1976), l'anxiété scolaire est provoquée par une crainte du changement. Le milieu de l'école demande à l'élève de changer ses habitudes ; de nouvelles règles sont à respecter ; il faut répondre aux interrogations de l'enseignant. Ces changements peuvent provoquer de l'insécurité chez certains élèves et peuvent les amener à ressentir de l'anxiété. En outre, des études effectuées aux Etats-Unis démontrent que l'anxiété en milieu scolaire n'est pas un trouble passager. En effet, elle ne cesse de s'accroître au fil des années et "peut affecter tant les élèves forts que les élèves faibles, tant les filles que les garçons, les enfants comme les adultes" (Viau, 1995, p.376). De plus, nous pouvons affirmer que l'anxiété dans le cadre scolaire, nuit aux apprentissages des élèves : de nombreux enfants doués échouent à cause de l'anxiété qu'ils éprouvent.

Dans les prochains paragraphes, nous nous pencherons plus spécifiquement sur différents déclencheurs de l'anxiété issus des degrés enfantins (p.ex. la séparation d'avec la famille) et de la sixième primaire (p.ex. les performances scolaires et le regard des autres).

3.2.3 Les déclencheurs d'anxiété dans le degré enfantin

Lors de l'année de leur quatrième anniversaire, les enfants vivent un moment particulier : leur première rentrée scolaire. En effet, c'est à cet âge, dans la majorité des cas, que les enfants sont confrontés au milieu scolaire. Cela peut provoquer diverses peurs ou anxiétés chez beaucoup d'entre eux. Servant (2005) met en avant différentes sources d'anxiété dans le degré enfantin. La première concerne la séparation d'avec sa famille. En effet, lors des premiers jours d'école, il n'est pas rare de voir des enfants pleurer ; s'agripper à leur maman ou à leur papa ; refuser d'aller avec la maîtresse dans le bâtiment scolaire. Ceci s'appelle l'angoisse de séparation. Nous y accorderons plus

d'importance, car elle est la peur principale de la majorité des enfants se rendant à l'école pour la première fois. Une autre source d'anxiété provient de la relation sociale avec les autres enfants ou avec la maîtresse. Il est fréquent que les enfants soient apeurés par les autres, surtout lors des premiers jours. Ce qui est étonnant, c'est qu'il n'y a pas forcément de raison à cela. Pour les enfants timides et réservés, il est plus difficile d'aller vers les autres ; de se sentir à l'aise lors de situations de communication. Pourtant, ils vont y être confrontés à de nombreuses reprises. En effet, à l'école enfantine, l'apprentissage de la communication est primordial. À travers différentes activités, les enfants devront donc se soumettre au regard des autres, parler devant la classe, être jugés ou critiqués. Ces activités demanderont sans doute plus d'efforts aux enfants sensibles qui ont des craintes vis-à-vis de l'école. Car pour eux, il est difficile d'accepter la moquerie, de s'imposer ou de s'opposer aux autres, de prendre de la distance dans ce qui leur est dit. La nouveauté est également quelque chose qui peut effrayer. Les petits enfants ont l'habitude d'affronter le monde et la nouveauté avec leurs parents ou quelqu'un de leur famille. Lorsqu'ils entrent à l'école, ils se retrouvent seuls face à l'inconnu. Il n'y a plus papa, maman pour les rassurer. Ils doivent se prendre en main. Servant (2005) attribue aussi la peur des espaces vastes ou réduits à ces enfants. Une autre source d'anxiété est liée aux performances scolaires. À l'école enfantine, cela se traduit par la peur de mal faire ou de ne pas réussir. Cela peut être dû aux parents qui ont des attentes élevées, ou aux enfants eux-mêmes qui mettent la barre très haut. Ils ont ce désir de réussir et d'être le meilleur dans ce qu'ils entreprennent. À cet âge déjà, ils entrent en compétition les uns avec les autres.

3.2.3.1 La séparation d'avec la famille

Suite à cette vision d'ensemble sur les anxiétés les plus récurrentes en tout début de scolarité, nous allons dans ce point, nous intéresser davantage à l'angoisse de séparation. Selon Servant (2005), l'angoisse de séparation est la forme d'anxiété qui est la plus habituelle chez les enfants. Elle se traduit par la crainte d'être séparé de notre famille et des gens qui nous sont proches et auxquels nous sommes attachés. Ce que l'enfant redoute le plus, c'est d'être séparé de sa mère ou de son père si ce dernier est très présent pour lui. Ainsi, il n'est pas étonnant de voir des enfants refuser d'aller à l'école, car ils savent que dans cet endroit, leurs parents ne seront pas présents. C'est alors que divers symptômes apparaissent ; un sommeil perturbé à cause de l'anticipation de la séparation ; des douleurs abdominales ; situation de crise devant l'école où l'enfant pleure, il se met en colère, il s'attache de toutes ses forces à sa maman. Ces réactions sont tout ce qu'il y a de plus normales lors des premiers jours d'école. Toutefois, si cette anxiété ne s'atténue pas après quelques semaines et que la séparation devient de plus en plus dure, cela devient pathologique. L'anxiété de séparation disparaît vers l'âge de quatre à six ans. Si elle perdure au-delà de sept ans et qu'elle devient gênante, on parlera plutôt de troubles de l'anxiété.

3.2.4 Les déclencheurs d'anxiété en sixième primaire

Comme nous l'avons vu auparavant, les peurs et les anxiétés des enfants évoluent en fonction de leur âge. Les élèves de sixième primaire ne sont donc pas atteints par les mêmes objets ou situations anxiogènes. Servant (2005) a énuméré ce qu'ils redoutent fortement : les punitions, le fait de ne pas être à la hauteur, devoir s'exprimer devant les autres, subir l'évaluation et le jugement par quelqu'un, être rejeté, échouer dans ce qu'il entreprend, vivre quelque chose d'embarrassant. Nous pouvons regrouper ces termes dans la phobie sociale ou dans la performance. En effet, dans ce degré scolaire, les notes deviennent plus importantes, car ce sont elles qui définissent le niveau 1 ou niveau 2 lors de l'entrée au cycle d'orientation (dans le système scolaire valaisan). Il faut donc être performant pour réussir. De plus, au stade de la préadolescence, les enfants font davantage attention à leur physique ainsi qu'à leur façon de s'habiller ou de se comporter.

Il n'est donc pas étonnant de voir apparaître des peurs en lien avec le jugement porté par autrui.

3.2.4.1 *Les performances scolaires*

Dans cette partie, nous aborderons l'anxiété de performance principalement en fonction des éléments rapportés par Véra et Mouren-Siméoni (2002). Selon ces auteurs, lorsque nous sommes en interaction avec d'autres personnes, nous sommes habitués à nous auto-observer. Nous prenons garde à notre façon de nous comporter, à ce que nous pensons, à nos émotions, ainsi qu'aux idées que nous avons. Il arrive que parfois les personnes avec lesquelles nous sommes en interaction, deviennent une source d'anxiété. C'est alors que nous anticipons ces situations et craignons de nous comporter maladroitement ou de façon embarrassante. Cela nous amène à nous dévaloriser, à avoir peur d'être évalué ou jugé négativement. En classe, les élèves sont constamment jugés par leur enseignant ; que ce soit pour leur savoir-faire, leur savoir, ou encore pour leur savoir-être. Il y a derrière ces jugements une recherche de l'excellence scolaire (Perrenoud, 1995). Ainsi, l'anxiété de performance est un état émotionnel désagréable qui se manifeste lorsque nous sommes confrontés à un public et que nous avons le sentiment d'être jugés. Cette dernière a des répercussions négatives sur les performances. Les enfants dont l'intensité de l'anxiété est trop élevée en situation de performance tendent à la perfection dans l'une ou plusieurs de ces dimensions : "la qualité, le rythme, l'originalité, l'authenticité, les conséquences, la déviance et le caractère éthique" (Véra & Mouren-Siméoni, 2002, p.158). Ces dernières deviennent donc des sources d'anxiété. Lorsque l'enfant ne parvient à la perfection, il ressent du stress. Ainsi, à chaque fois qu'il sera à nouveau confronté à une situation stressante, cela le confortera dans son idée que cette situation provoque un désagrément et qu'il est préférable de l'éviter. De ce fait, l'enfant va commencer à anticiper les situations qui le mènent à éprouver de l'anxiété, en ressentant à l'avance son malaise. Comme le disent Véra et Mouren-Siméoni (2002), l'enfant "apprend à avoir peur de la peur" (p.159).

L'anxiété de performance se manifeste en trois étapes. La première concerne l'anxiété anticipatoire. C'est "l'ensemble de réponses physiologiques, comportementales et cognitives qui précèdent certaines situations ou événements" redoutés par l'enfant (Véra et Mouren-Siméoni, 2002, p.167). La seconde étape est l'anxiété pendant l'action qui regroupe les diverses manifestations de l'anxiété durant la situation. Et finalement, les ruminations anxieuses.

Elle peut apparaître sous des formes physiologiques, comportementales, ou alors cognitives. Nous pouvons tisser un lien avec la spirale de l'anxiété de Servant (2005). En effet, ces trois formes de manifestations apparaissent également dans ce schéma. Cette spirale contient en plus une composante physique. Dans les apparitions physiologiques, on peut observer des modifications au niveau cardio-vasculaire, respiratoire, et biologique. Cela se traduit par des tremblements, des douleurs musculaires, des sensations d'étouffement,... On relèvera essentiellement les réactions comportementales suivantes : "des conduites d'évitement ou de fuite, limitation des activités en rapport avec l'anxiété, comportements de vérification, demandes de réassurance, agressivité ou bien inhibition comportementale" (Véra et Mouren-Siméoni, 2002, p.164). Quant aux manifestations cognitives, elles ont lieu dans le discours interne de l'enfant ; c'est-à-dire ce que l'enfant se dit dans sa tête. Il existe deux mécanismes cognitifs qui accentuent l'anxiété de performance. Le premier concerne "l'activité d'auto-observation excessive" (Véra et Mouren-Siméoni, 2002, p.165). Lors de l'approche d'une situation dite anxiogène, les jeunes ont tendance à s'auto-observer de manière trop excessive. L'image qu'ils ont d'eux est négative. Les idées qu'ils ont d'eux sont généralement accompagnées d'images mentales, elles aussi négatives. Ces dernières influencent l'apprentissage en empêchant l'enfant de se concentrer et d'être attentif. Le deuxième mécanisme concerne "les auto-descriptions erronées ou irrationnelles" (Véra et Mouren-Siméoni, 2002, p.165). Ce dernier va de pair avec le premier mécanisme. L'auto-description que l'enfant va faire de lui-même sera forcément dévalorisante. Ceci est dû à

l'image qu'il a de lui, donc à son auto-observation. Ce deuxième mécanisme est une prise de conscience de son anxiété. L'enfant se rend compte de la différence de comportement que provoque son anxiété. Il s'aperçoit également de son anticipation des situations anxiogènes. Toutefois, il reste dans l'incapacité de changer ses comportements inappropriés. Nous pouvons donc nous rendre compte que les manifestations cognitives ont trait à la perception que l'enfant a de lui-même, ainsi qu'à ses pensées.

Mettons en évidence les principaux signes qui se manifestent chez les enfants atteints d'anxiété de performance. Tout d'abord, leur concentration et leur attention sont perturbées. Ils se laissent facilement distraire par leurs pensées distractives. Leur mémoire de travail est déficiente et leurs stratégies d'apprentissage ne sont que superficielles. Ce qui signifie qu'ils ne parviennent pas à organiser leurs nouvelles connaissances.

3.2.4.2 Le regard des autres

Ce dernier déclencheur est en lien direct avec la phobie sociale définie précédemment. En effet, les enfants qui souffrent de la phobie sociale, se sentent toujours jugés par leurs camarades de classe ou par le maître. Ainsi, ils perdent souvent leurs moyens ; ils évitent les situations où il risque d'y avoir des interactions ; ils ne regardent pas leur interlocuteur dans les yeux ; ils sont craintifs ; ils n'entrent pas en discussion lorsqu'ils se font punir et qu'ils sont innocents ; ils font tout pour ne pas être mis en avant (Servant, 2005). Nous remarquons donc que ces enfants souffrent du regard des autres. Ils se sentent constamment observés et jugés négativement. Ces enfants ont aussi une faible estime d'eux-mêmes ; ils se sentent incompetents lorsqu'il s'agit d'accomplir quelque chose en public ou devant la classe. Cela les empêche de participer aux activités scolaires, d'exercer un sport, de faire de la musique (Servant, 2005). Il nous est possible de reconnaître la phobie sociale chez les enfants par des signes physiques, car bien souvent ils rougissent, ils sont atteints de tremblements. La honte est aussi une émotion caractéristique de ce problème. Leur comportement est particulier ; comme nous l'avons déjà démontré, ces enfants tendent à éviter les situations sociales et à rester en retrait. Nous constatons que la phobie sociale va au-delà de la timidité bien que ces deux concepts soient proches. Toutefois, nous pouvons distinguer un élève timide d'un élève atteint de phobie sociale. Le timide aura une anxiété d'intensité modérée, c'est-à-dire qu'une fois la situation gênante passée, il est soulagé. À l'inverse, l'enfant phobique continuera d'éprouver de la gêne, car il pense que les autres continuent de le juger. Leurs ressentis divergent également. La timidité provoque un sentiment de gêne. Tandis que la phobie sociale provoque le sentiment d'être constamment jugé négativement.

Nous tenons à relever que c'est uniquement parce que la personne interprète le déclencheur comme tel qu'il y a un mécanisme d'anxiété qui se met en place. Il est donc important de comprendre ce que la personne perçoit derrière le déclencheur afin de pouvoir l'aider. C'est ce que nous allons démontrer dans le point suivant.

3.3 Stratégies pour lutter contre l'anxiété

Afin d'améliorer le quotidien scolaire des enfants atteints d'anxiété, nous estimons judicieux de mettre en avant des stratégies d'aide pour ôter ou du moins pour atténuer leur problème. Ces études "traitent d'interventions menées auprès des élèves afin de réduire leur anxiété et, par ricochet, d'augmenter leur performance" (Viau, 1995, p.384). Trois conclusions ont été tirées de ces recherches prescriptives effectuées en milieu scolaire (Wine, 1980). La première relate que "l'enseignement, à des élèves anxieux, de stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes a permis d'augmenter de façon significative leur performance"(Wine, 1980, cité par Viau, 1995, pp. 391-392). Servant (2005) appuie ces dires. Il conseille aux enfants anxieux d'affronter ces situations progressivement. La première étape pourrait être de réciter la leçon devant l'enseignant uniquement, puis devant un groupe restreint d'enfants. Ici, la stratégie d'apprentissage

serait de franchir les paliers petit à petit. La seconde conclusion porte sur les remarques provenant de l'enseignant. Si ces dernières sont faites "dans le but de rassurer les élèves, [...] [elles auront] des effets positifs sur les élèves anxieux, mais réduiront dans certains cas la performance de ceux qui ne le sont pas" (Wine, 1980, cité par Viau, 1995, pp. 391-392). Servant (2005) vient à nouveau confirmer ces dires. Selon lui, les enfants anxieux ont besoin d'encouragements. Il ne faut pas hésiter à les féliciter lorsqu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, ou lorsque nous constatons une amélioration dans leur comportement, dans leur façon de parler devant la classe. Les commentaires de l'enseignant jouent donc un rôle important auprès des élèves dits anxieux. La dernière conclusion est la suivante : "l'observation d'une personne qui utilise des techniques de concentration et des stratégies d'apprentissage, et qui illustre comment elle contrôle son anxiété devant un problème, a un effet positif sur la performance des élèves anxieux et sur celle des élèves qui ne le sont pas" (Wine, 1980, cité par Viau, 1995, pp. 391-392).

Servant (2005) a proposé une marche à suivre destinée aux enfants atteints de phobie sociale (situations durant lesquelles l'enfant se sent jugé et évalué négativement par les autres) ou d'autres problèmes d'ordre social. Il faut tout d'abord repérer le problème, puis en discuter avec lui. Il est important qu'il puisse s'exprimer sur le sujet afin de pouvoir évacuer toute la pression qu'il ressent. Par la suite, il faut rester attentif par rapport à l'évolution de la situation. Si rien ne s'arrange, nous pouvons tenter de trouver une solution avec les personnes concernées. Il est également conseillé de lui apprendre à mettre des limites, à s'affirmer, et à résoudre ses problèmes en passant par la compréhension. Afin de rassurer ces enfants, nous pouvons également leur montrer que les autres aussi ont des qualités et des défauts. Ce même auteur a également proposé des méthodes d'aide pour les apprenants ressentant de l'anxiété de performance (peur de ne pas être à la hauteur lors d'un examen oral). Selon lui, ce qui est important, c'est d'apprendre à l'élève à chasser ses pensées distrayantes afin qu'il puisse se concentrer et apprendre au mieux. Les adultes peuvent intervenir dans ce problème en aidant l'enfant à transformer ses exigences en une force, et non en une faiblesse. Pour ce faire, il faut que l'enfant accepte avant tout qu'il ne peut pas toujours être parfait dans tout ce qu'il entreprend. De plus, une tâche peut être réussie sans pour autant qu'elle ne soit parfaite. Il est donc important d'aborder ce sujet avec ces enfants.

Une conclusion sur ces stratégies d'aide aux anxieux a été tirée par Wigfield et Eccles (1989). Ces derniers ont remarqué "que la majorité des programmes d'intervention expérimentés avait pour but d'intervenir sur la composante émotionnelle de l'anxiété" (Wigfield et Eccles, 1989, cité par Viau, 1995, p.392). Les chercheurs ont agi par des techniques de désensibilisation et par de la relaxation. Ainsi, ils ont réussi à atténuer l'anxiété des élèves. Toutefois, leurs performances n'ont été que très légèrement augmentées. De ce fait, nous constatons que la composante émotionnelle n'a pas de réelle influence sur la performance des élèves anxieux, à l'inverse de la composante cognitive.

4. Questionnement

4.1 Le questionnement et la question de recherche

La problématique et le cadre conceptuel nous ont permis de définir l'anxiété ainsi que les concepts s'y rattachant. Nous tenons maintenant à préciser les questions qui nous ont orientées vers ce sujet.

Les questions de recherche que nous avons posées sont les suivantes :

La première question est :

« Quels types de manifestations de l'anxiété sont rapportés par les enseignants dans les degrés élémentaires et en sixième primaire ? ».

La seconde question est :

« Quelles stratégies rapportent avoir mis en place les enseignants des degrés enfantins ainsi que ceux de sixième primaire afin d'améliorer les aspects cognitifs, émotionnels et comportementaux d'élèves souffrant d'anxiété à l'école ? ».

4.2 Les hypothèses en lien avec les questions de recherche

Les questions de recherche que nous avons formulées, nous amènent aux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Dans les degrés enfantins, les enseignants rapporteront avoir été davantage confrontés à des manifestations d'anxiété de séparation lors des premiers jours d'école.

Hypothèse 2 : Les enseignants de sixième primaire, quant à eux, rapporteront des manifestations plus fréquentes d'anxiété liée à la performance, ainsi que d'anxiété liée au regard des autres élèves.

Étant donné la nature exploratoire de nos analyses, nous avons seulement réalisé des hypothèses a priori se rapportant à la première question. Cependant, en fonction de la littérature, nous supposons que les stratégies de remédiation employées par les enseignants pourraient être les suivantes :

Stratégies pour une anxiété se rapportant à une difficulté de séparation survenant lors des premiers jours d'école. Les enseignants :

- prendront du temps pour parler avec l'ensemble des élèves une fois qu'ils seront tous en classe ;
- mettront les enfants en activité pour les distraire et pour leur occuper l'esprit ;
- proposeront aux enfants de venir visiter la salle de classe avec leurs parents au préalable.

Stratégies pour une anxiété en lien avec la performance. Ils :

- proposeront des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes ;
- discuteront avec les élèves, avant l'épreuve, afin de les rassurer ;
- pratiqueront des exercices de désensibilisation et de relaxation (Wine, 1980, cité par Viau, 1995, p.384).

Stratégies pour une anxiété liée au regard des autres élèves. Ils :

- parleront avec l'élève anxieux ainsi qu'avec les apprenants concernés ;
- discuteront avec la classe de solutions envisageables pour atténuer l'anxiété ;
- prendront contact avec les parents de l'enfant afin de se tenir au courant de l'évolution de son anxiété sociale.

5. Méthode

5.1 Le contexte de la recherche

Afin de mener à bien notre recherche et de vérifier nos hypothèses, nous avons décidé de recueillir des informations par le biais d'entretiens. Nous justifierons ce choix de méthode par la suite. Nous avons donc commencé par prendre rendez-vous avec diverses enseignantes. La prise de contact avec ces dernières s'est faite par un mode d'accès indirect : nous avons consulté nos proches afin qu'ils nous mettent en relation avec des enseignantes et des enseignantes.

Nous avons sélectionné des enseignantes d'école enfantine et de sixième primaire afin de faire ressortir les différents types d'anxiété propres à chacun des degrés. La durée

moyenne de ces entretiens a été évaluée à quarante-cinq minutes chacun. Toutefois, ce temps s'est vu diminuer ou augmenter en fonction de divers facteurs : l'intérêt de l'enseignante interrogée, la quantité d'informations fournies, les échanges entre intervieweur et interviewé.

5.2 L'échantillon

L'échantillon se compose de trois enseignantes d'école enfantine, ainsi que trois enseignantes de sixième primaire. Le corpus interviewé évolue dans des villages du Bas-Valais et du Valais central ; leur âge varie entre vingt-huit et cinquante-trois ans ; la majorité d'entre elles ont des enfants ; les formations qui les ont amenées à l'enseignement sont l'Ecole Normale, l'Ecole Normale des filles, et la HEP-VS de St-Maurice ; leurs années d'expérience dans ce métier s'étendent de six à trente-trois ans.

La première enseignante à avoir répondu favorablement à notre requête s'occupe pour la première fois d'une classe de troisième primaire. Auparavant, elle n'a eu que des classes de cinquième-sixième primaire. Elle est âgée de trente-deux ans et a deux enfants. La formation qui l'a menée à l'enseignement est l'Ecole Normale. Cela fait maintenant treize ans qu'elle évolue dans ce travail. Nous avons mené notre second entretien avec une enseignante de cinquième-sixième primaire. Elle est âgée de cinquante-trois ans et a des enfants. Sa formation s'est également déroulée à l'Ecole Normale. Elle enseigne depuis trente-trois ans. La troisième interviewée est mère de deux enfants et travaille dans une classe de première enfantine. Elle est passée par l'Ecole Normale des filles pour obtenir son diplôme. Ses années d'expérience dans cette profession s'élèvent à vingt-quatre ans. La quatrième enseignante à avoir accepté de nous consacrer un peu de temps est âgée de vingt-huit ans et n'a pas d'enfant. Elle a suivi le cursus de la HEP-VS de St-Maurice, et enseigne depuis six ans dans des classes enfantines. Notre cinquième entretien s'est déroulé avec une enseignante de quarante ans. Elle est mère de deux enfants et travaille dans une classe de sixième primaire. Sa formation s'est déroulée à l'Ecole Normale. Elle exerce cette profession depuis dix ans. La dernière maîtresse à avoir accepté notre proposition est âgée de trente-deux ans. Elle évolue dans une classe enfantine et n'a pas d'enfant. Elle a obtenu son diplôme à la HEP-VS de St-Maurice. Son activité professionnelle s'élève à huit ans.

5.3 Matériel : l'entretien

Nous avons opté pour la méthode de l'entretien, car cette dernière est adaptée à l'étude d'individus ou de groupes restreints. Nous trouvons judicieux d'échanger directement avec l'interlocuteur afin de recueillir un maximum d'informations. En effet, lors de cette enquête sur l'identification des anxiétés et des stratégies des enseignants, nous avons pu intervenir dans leur témoignage en leur demandant plus d'éclaircissements ou en les recentrant sur le sujet qui nous intéressait.

Selon Blanchet et Gotman (2007), il s'agit d'une enquête par entretien à usage principal comme nous l'indiquent les différents aspects suivants. Les hypothèses ont été formulées préalablement. De ce fait, le plan de l'entretien, lui-même structuré, est construit de manière à ce qu'il puisse y avoir une confrontation entre nos hypothèses, et les données issues des entretiens. Nous avons œuvré de la manière suivante afin de mettre en place la structure de notre « guide d'entretien ». Dans un premier temps, nous avons énuméré les thèmes que nous souhaitions explorer avec les enseignantes. Puis, nous avons transformé en indicateurs les hypothèses et les avons insérés dans la grille d'entretien sous le thème s'y rattachant. Suite à cela, nous avons formulé des stratégies d'intervention ainsi que des questions afin d'optimiser le discours des interviewées. L'entretien est semi-directif (ou semi-dirigé) " en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises " (Quivy & Campenhout, 2006, p.174). Des stratégies d'intervention ont également été prédéfinies. Ces dernières

pourront être reformulées sur le moment. L'ordre des questions peut être modifié en fonction du discours de l'interviewée.

5.4 La procédure

Lors de la prise de contact avec les enseignantes, nous avons fixé des heures ainsi que des lieux de rencontre en fonction de leurs disponibilités. Quatre entretiens se sont déroulés dans les salles de classe des enseignantes. L'un d'entre eux a eu lieu en début de matinée, avant que les cours ne commencent. Les trois autres se sont déroulés à la sortie des classes. Quant aux deux enseignantes restantes, nous avons convenu avec elles que leur domicile serait le lieu de rencontre et que l'entretien s'effectuerait en début d'après-midi. Arrivée sur les lieux des rendez-vous, nous nous sommes présentée et avons salué les enseignantes qui nous ont proposé de prendre place soit au pupitre d'un élève (entretien en classe), soit à leur table de cuisine (entretien à domicile). Ces dernières se sont assises face à nous. Suite à cela, nous avons ouvert la discussion en les remerciant de nous accorder du temps pour notre recherche. Nous leur avons demandé si elles voyaient un inconvénient à ce que nous enregistrions leurs propos ; en mettant en avant le fait que cela nous ferait gagner du temps et nous permettrait d'avoir en notre possession toutes les informations qui seront transmises à travers leur témoignage. Suite à leur accord, nous avons débuté l'entretien avec la première partie qui constituait notre « guide d'entretien » et qui avait pour but de mettre à l'aise les interviewées. Ainsi, nous leur avons demandé de se présenter. Elles ont pu parler d'elles ; dire quelques mots sur le règlement de l'établissement ; présenter les règles de la classe ; faire part de leur manière de se voir en tant qu'enseignante ; témoigner de la relation qu'elles entretiennent avec les parents d'élèves. Puis, à l'aide de consignes, nous avons orienté leurs discours sur le sujet qui nous intéressait : l'anxiété des enfants. Par le biais de relances, nous avons pris soin d'approfondir entre autres les sujets de la performance, du perfectionnisme, ainsi que de l'anxiété de séparation. Afin de maximiser le nombre d'informations fournies par chacune des interviewées, nous avons mis en œuvre la stratégie d'intervention basée sur les relances. Ainsi, grâce à des répétitions et à des interrogations, les dires des interlocutrices se sont enrichis.

5.5 Les analyses

Suite à ces entretiens, nous avons entrepris une analyse de contenu afin de mettre en relation nos hypothèses avec les résultats obtenus grâce aux discours des enseignantes. Afin de faciliter cette dernière, nous avons commencé par retranscrire chacun des entretiens que nous avons menés. Ensuite, nous avons entrepris une analyse thématique de type catégoriel (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). En effet, nous nous sommes basée sur une démarche quantitative. Notre but est de comparer les fréquences auxquelles reviennent les thèmes issus des entretiens et ce, en fonction des degrés scolaires. Nous avons donc suivi les conseils de Blanchet et Gotman (2007), et avons commencé par relire chacune des retranscriptions afin de prendre connaissance des données. Par la suite, nous avons entrepris la construction d'une grille d'analyse formée par des thèmes et des sous-thèmes. À noter que cette grille est semblable pour les degrés enfantins ainsi que pour la sixième primaire. Cela nous permettra de nous rendre compte des thèmes majeurs abordés dans chacun de ces niveaux scolaires, car plus un thème est cité, plus il est important ; à l'inverse, moins il est présent, et moins il a de valeur.

6. Données et analyse

6.1 Analyse des propos des enseignantes

En observant d'une manière générale notre première grille d'analyse (cf. Corpus de données, Annexe II) se référant à la question de recherche portant sur les types de manifestations de l'anxiété, nous pouvons d'ores et déjà constater que des éléments se rattachant à quatre formes d'anxiété ont été présents dans le discours des enseignantes : une angoisse liée à la séparation, l'anxiété en situation de performance, l'anxiété liée aux jugements d'autrui et l'anxiété liée à des situations spécifiques. Nous remarquons que les enseignantes d'école enfantine sont davantage confrontées à l'angoisse liée à la séparation ainsi qu'à l'anxiété liée à des situations spécifiques. Tandis qu'en sixième primaire, elles doivent principalement faire face à l'anxiété en situation de performance. Nous notons une légère différence au niveau de l'anxiété liée au regard des autres. La fréquence à laquelle les enseignantes de ces deux degrés mentionnent cette forme d'anxiété dans leur discours est quasiment identique. Nous pouvons affirmer cela en fonction du nombre de fois que les enseignantes ont abordé ces différents sujets ou les sous-thèmes s'y rattachant.

Les grilles d'analyse insérées dans ce mémoire fonctionnent de la même manière que celles issues du corpus de données. Les propos ont été écrits de différentes couleurs afin de repérer plus rapidement de quel entretien ils sont tirés. Les couleurs attribuées à chaque entretien sont les suivantes : [Entretien 1](#), [Entretien 2](#), [Entretien 3](#), [Entretien 4](#), [Entretien 5](#), [Entretien 6](#). Les entretiens 1, 2 et 5 ont été réalisés avec des enseignantes ayant travaillé en sixième primaire, tandis que les entretiens 3, 4 et 6 ont été menés avec des maîtresses d'école enfantine.

6.1.1 Analyse concernant l'angoisse liée à la séparation

Nous allons maintenant passer à une analyse plus approfondie de cette grille. Commençons tout d'abord par nous préoccuper de l'angoisse de séparation. Comme nous pouvons le voir dans la grille ci-dessous (cf. grille 1), aucune enseignante de sixième primaire n'a évoqué ce type d'anxiété chez leurs élèves. À l'inverse, les trois maîtresses d'école enfantine ont relaté des faits liés à cette anxiété. Nous avons relevé dans leur discours, des propos se référant aux manifestations ainsi qu'aux origines de l'angoisse liée à la séparation. Selon elles, cette angoisse peut se manifester de différentes façons :

- Deux enseignantes évoquent la difficulté de se séparer de la maman dans la cour de récréation ;
- Deux enseignantes relatent que les enfants pleurent au moment de la séparation. Il est arrivé, pour l'une d'elles, que ces derniers continuent à pleurer lors de la première demi-heure de classe ;
- L'une d'entre elles nous parle d'enfants craintifs qui ont tendance à ne pas vouloir se séparer de leurs parents ;
- Cette même enseignante mentionne le fait que certains élèves restent dans leur coin lors des premiers jours de classe.

Ces institutrices ont également émis des propos quant aux origines de l'angoisse liée à la séparation :

- Pour deux d'entre elles, ce sont les parents qui pourraient transmettre leur anxiété à leur enfant ;
- Les parents sont à nouveau mis en avant de par leurs dires sur l'école. L'enseignante en question en vient à se demander quelle image l'enfant a de cette institution avant d'y entrer ;
- Cette maîtresse indique également que lors du premier jour de la rentrée, tous les regards sont dirigés vers les élèves d'école enfantine ;

- Selon une enseignante, le comportement d'une maman qui tente d'immortaliser le premier jour d'école de son enfant en prenant vite une photo, peut procurer du stress à son enfant ;
- La dernière origine de cette anxiété a été soulevée par deux institutrices. Il s'agit de l'inconnu. L'école est un monde nouveau pour eux ; ils ne connaissent pas la maîtresse et ils ne connaissent pas non plus les autres enfants.

Nous remarquons donc que les manifestations de cette angoisse qui sont le plus relatées dans les entretiens sont : la séparation d'avec la maman dans la cour de récréation, ainsi que des pleurs de la part des enfants. Pour ce qui est des origines, deux d'entre elles ont été citées plus fréquemment ; il s'agit de la transmission de l'anxiété des parents à leur progéniture, ainsi que l'aspect inconnu et nouveau qui aurait quelque chose d'effrayant.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété en lien avec la séparation	Séparation d'avec sa maman ou son papa	Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficile de quitter la maman dans la cour de récréation / Il s'accrochait à elle ▪ Parfois, à la rentrée, ce sont les élèves qui étaient le plus craintifs lors des portes ouvertes qui rentrent normalement, et ce sont les autres qui ne lâchent pas leurs parents ▪ Ils restent dans leur coin au début ▪ Ils pleurent / Des pleurs au moment de la séparation et la première demi-heure en classe Origines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les parents angoissent et l'enfant le ressent / Souvent, ce sont les parents qui ont plus de peur et plus d'appréhension que les enfants ▪ Les dires des parents sur l'école ▪ Tous les regards figés sur eux lors du premier jour ▪ Maman qui fait vite une photo, maman qui fait vite truc..., ça les stresse certains ▪ Un monde inconnu / Peur d'aller dans un monde inconnu : peur des autres enfants 	

Grille 1 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété en lien avec la séparation

6.1.2 Analyse concernant l'anxiété trop intense en situation de performance

Passons à l'analyse des propos tenus par les enseignantes sur l'anxiété en situation de performance. Nous les avons catégorisés dans le tableau ci-dessous (cf. grille 2) en trois rubriques : les manifestations, les désirs ainsi que les origines. Nous avons ajouté une quatrième rubrique dans la colonne concernant les enseignantes de sixième primaire, car elles ont soulevé des aspects positifs de ce type d'anxiété. D'une manière générale, nous constatons que les enseignantes du plus haut degré scolaire parlent de manière plus considérable de l'anxiété en situation de performance. En effet, cette peur exagérée est

rapportée dans les trois entretiens que nous avons menés avec les enseignantes de sixième primaire. Deux enseignantes d'enfantine ont eu des propos à cet égard, une ne l'a abordé que partiellement.

Les maîtresses d'école infantine relèvent différentes manifestations de cette anxiété :

- La frustration lors de difficultés rencontrées ;
- L'envie de ne plus retourner à l'école ;
- La peur de se tromper ; les enfants restent donc sur la réserve ;
- Les enfants ayant ce type d'anxiété, prennent beaucoup plus de temps pour accomplir leurs tâches. Il est donc fréquent qu'ils aient des travaux en suspens ;
- Le stress ;
- Le besoin d'être rassuré se fait également ressentir à travers les nombreuses questions qu'ils posent.

Pour ces élèves l'anxiété en situation de performance se traduit par le désir de faire tout juste, ils veulent que tout soit toujours parfait. Quatre sources ont été mises en avant :

- Le caractère de l'enfant ;
- L'attente des parents qui est trop grande ;
- L'attitude de l'enseignante : du fait qu'elle attende la réponse juste, qu'elle ne soit pas toujours patiente, sa manière de répondre, son humeur.

Les enseignantes de sixième primaire ont relevé les manifestations suivantes se rapportant à l'anxiété en situation de performance :

- Ne pas arriver à mettre un point final à son travail. De ce fait, l'enfant rend toujours dans les derniers, car il vérifie sans cesse ses réponses. De plus, lorsque l'enseignante ramasse la feuille, il est arrivé que l'élève vienne la récupérer ;
- En décalage par rapport aux autres ; ils sont en retard dans leurs tâches ;
- Jamais contents d'eux ;
- Ils sont studieux et ont de bons résultats. En général, ils écrivent de longs textes et de jolies compositions. Ils ne font pas beaucoup de fautes. Leur écriture est soignée même s'il y a beaucoup de ratures. Ils font preuve de beaucoup d'imagination ;
- Il se peut qu'ils adoptent un comportement quelque peu spécial. Une élève n'arrivait pas à partir cinq minutes avant les autres lorsqu'elle devait faire les patrouilleurs ;
- Lorsque l'enfant ne se perçoit pas comme parfait, il pleure ; il a peur de l'image qu'il renvoie ;
- La peur de faire une mauvaise note ; ils sont déstabilisés. Certains paniquent face à l'échec ;
- Deux enseignantes mettent en avant des manifestations d'anxiété, de stress chez les élèves bilingues.

Selon elles, l'anxiété en situation de performance chez les élèves de sixième primaire se traduit par un désir de tout faire très bien ; de montrer qu'ils sont les meilleurs et qu'ils assument tout ; d'être parfaits. Différentes origines ont été énoncées par les enseignantes de ce degré :

- La personnalité de l'enfant ;
- La crainte de l'enseignante, lorsqu'ils n'ont pas fait un devoir ou qu'ils n'ont pas étudié une leçon ;
- L'enfant qui se met lui-même la barre très haut ;
- Deux enseignantes mettent en cause l'évaluation ;
- Les trois enseignantes s'entendent pour dire que l'une des origines serait les parents, de par leurs exigences, leurs attentes, et la pression qu'ils mettent sur leur enfant.

Nous avons également relevé les propos de deux enseignantes qui mentionnent les aspects positifs qu'aurait l'anxiété en situation de performance sur les élèves :

- Les élèves vont au fond des choses et obtiennent de bons résultats ;
- Cela va leur servir dans la vie.

Nous constatons que l'anxiété en situation de performance due à l'attente des parents est plus présente en sixième primaire et moins en enfantine.

Thème	Sous-thèmes	Enfantine	6 ^e primaire
		Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété trop intense en situation de performance	Le perfectionnisme, la peur de faire faux	<p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Frustration lors de difficultés ▪ Plus envie de venir à l'école ▪ Se tromper peut être un gros drame / L'angoisse de se tromper / Rester sur la réserve de peur de faire faux ▪ Beaucoup de temps pour faire leur travail / travaux en suspens ▪ Stress ▪ Besoin d'être rassuré / pose toujours plein de questions sur ce qu'il doit faire <p>Désirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Envie de faire tout juste ▪ Vouloir que tout soit parfait, et de ne pas se tromper <p>Origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ça peut être son caractère ▪ Les parents qui ont de trop grandes attentes ▪ L'attitude de l'enseignante peut être en cause 	<p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ N'arrive jamais à mettre un point / rendre dans les derniers (vérifier) / elle reprend sa feuille une fois ramassée ▪ Toujours un train de retard / Décalée par rapport au travail des autres ▪ Studieuse, bonne élève, bons résultats / Elle écrit de longs textes, des jolies compositions / pas beaucoup de fautes / beaucoup d'imagination / soignée ▪ Comportement un peu spécial ▪ Anxieuse / Stress / Anxieux / Bileux ▪ N'arrive pas à partir en avance ▪ Avant beaucoup de ratures ▪ Jamais contente de soi ▪ Pleurs lorsqu'il n'est pas parfait / Peur de l'image qu'il renvoie ▪ Peur de faire une mauvaise note / Panique face à la mauvaise note et à l'échec / déstabilisation complète <p>Désirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Veut bien faire ▪ montrer qu'il assume tout et qu'il était parfait / tout faire très bien ▪ Être bien, être le meilleur <p>Origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La personnalité qui est comme ça ▪ Craintes de l'enseignante ▪ Enfants qui posent la barre très haute ▪ Grandes attentes / grandes exigences / Grandes attentes des parents / Mettent la pression à leur enfant ▪ L'évaluation / L'évaluation <p>Aspects positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bons résultats, elle va au fond des choses ▪ Ça va servir aux enfants

Grille 2: Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété trop intense en situation de performance (perfectionnisme)

6.1.2.1 Analyse de l'attente des parents comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance

Nous avons approfondi quelque peu trois origines de l'anxiété en situation de performance : l'attente des parents, l'attente de l'enseignante et l'évaluation. Commençons à porter un regard analytique sur les propos des enseignantes au sujet de l'attente des parents. Nous relevons que les manifestations de cette anxiété rapportées par les enseignantes d'enfantine et de sixième primaire ne sont pas les mêmes (cf. grille 3).

La maîtresse d'école enfantine a su reconnaître que l'enfant éprouvait de l'anxiété en situation de performance due aux attentes des parents grâce à leurs réflexions (p.ex. « ah, je l'ai fait travailler. » I.3258 du corpus de données) et à celles de leur enfant (p.ex. « ah... je n'ai plus envie de venir à l'école. » I.3223 du corpus de données).

Deux enseignantes de sixième primaire parlent de l'anxiété en situation de performance liée aux attentes des parents. Les manifestations sont différentes de celle évoquée par la maîtresse des petits degrés. Nous relevons notamment :

- Le souci que cela provoque chez l'enfant ;
- La pression qu'il ressent ;
- L'impression de ne jamais faire assez bien.

Nous tenons à souligner le fait qu'une enseignante de sixième primaire a affirmé que cette pression et cette attente des parents pouvaient également avoir un côté positif pour autant qu'elles visent à encourager et à épauler l'enfant.

Nous constatons que l'attente des parents touche davantage les élèves de sixième primaire. Ces faits sont relatés en plus grande quantité dans ce degré.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété trop intense en situation de performance	L'attente des parents	<p>Origine :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ça peut aussi être les parents qui ont de trop grandes attentes et qui poussent trop leur enfant <p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On le sait grâce aux réflexions des enfants et des parents 	<p>Origine :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grandes attentes des parents / Mettent la pression à leur enfant <p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Provoque du souci à l'enfant ▪ Ressent une pression ▪ L'enfant avait toujours l'impression que ce qu'il faisait n'était pas assez bien. <p>Aspects positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positif quand c'est un encouragement et qu'ils les épaulent

Grille 3: Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété trop intense en situation de performance (l'attente des parents)

6.1.2.2 Analyse de l'attente de l'enseignante comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance

L'attente de l'enseignante n'a été discutée que très furtivement. Nous l'avons vue apparaître uniquement dans deux entretiens.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (cf. grille 4) ; en enfantine, lorsque les enfants ressentent de l'anxiété en situation de performance qui est due à l'enseignante, ils le font savoir à leurs parents en leur disant que la maîtresse leur a fait une remarque sur leur travail.

Quant à l'enseignante de sixième primaire, elle a perçu cette anxiété dans le manque de sérénité des enfants.

Nous remarquons dans les cas cités, une divergence quant aux raisons de craintes de l'enseignante. En enfantine, c'est l'attitude de cette dernière qui peut susciter l'anxiété. Tandis qu'en sixième primaire, ils craignent l'enseignante lorsqu'ils n'ont pas fait un devoir ou lorsqu'ils n'ont pas appris une leçon.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété trop intense en situation de performance	L'attente de l'enseignante	Origine : <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'attitude de l'enseignante peut être en cause Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ « La maîtresse m'a fait une remarque parce que je n'avais pas fait juste » / « je n'ai pas fait comme la maîtresse elle demandait » 	Origine : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Craintes de l'enseignante Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ne viennent pas sereins à l'école (Pas étudié une leçon / Pas fait un devoir)

Grille 4: Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété trop intense en situation de performance (l'attente de l'enseignante)

6.1.2.3 Analyse de l'évaluation comme origine de l'anxiété trop intense en situation de performance

La dernière origine de l'anxiété en situation de performance qui a été relatée par les enseignantes se trouve être l'évaluation. Comme nous le remarquons d'emblée (cf. grille 5), cette origine n'est évoquée qu'en sixième primaire. Les manifestations suivantes ont été rapportées par deux enseignantes :

- La panique face à l'examen a été mentionnée lors des deux entretiens ;
- Les deux enseignantes parlent de manifestations telles que le mal de ventre, le stress, l'angoisse, le souci, un sommeil perturbé ;
- Ces mêmes institutrices soulèvent le fait que les élèves ayant une anxiété élevée lors d'une évaluation posent beaucoup de questions ;
- Le blocage a été évoqué une fois ;
- Selon l'une d'entre elles, certains enfants sont exigeants avec eux-mêmes et ne se donnent pas le droit à l'erreur.

Ces maîtresses soulignent le désir de bien faire qu'ont ces élèves. Selon elles, divers facteurs pourraient expliquer cette peur exagérée :

- Toutes deux affirment que l'enfant se met tout seul la pression ;

- Les pensées qu'il a à son égard : « Je suis nul », « Je ne vais pas réussir, je n'ai que des mauvaises notes », « Je ne comprends rien » ;
- Le caractère de l'enfant ;
- La prise de conscience de l'enjeu de la scolarité et des notes lorsqu'ils grandissent ;
- Les parents et la pression de l'entourage.

Thème	Sous-thèmes	Enfantine	6 ^e primaire
		Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété trop intense en situation de performance	L'évaluation		<p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extrêmement peur d'être évalués, ils le vivent mal / Panique aux évaluations / Enfants qui paniquent ▪ Symptômes : (Mal au ventre / Panique / N'est pas bien / Stressé / Provoque du stress aux enfants soucieux / Angoissé / Ne dort pas la nuit) ▪ Questionner l'enseignante / Poser des questions ▪ Blocage par manque de confiance ▪ Certains ne se donnent pas le droit à l'erreur / Exigeants avec eux-mêmes <p>Désirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il veut faire bien, le mieux possible / envie de bien faire <p>Origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il se met la pression tout seul / les enfants eux-mêmes qui se mettent la pression ▪ Il pense qu'il est nul / Il se dit qu'il ne peut pas réussir parce qu'il fait que des mauvaises notes / Il se dit qu'il ne comprend rien ▪ Ça vient du caractère de l'enfant ▪ En grandissant, ils réalisent l'enjeu de la scolarité, l'enjeu des notes : la pression va en grandissant ▪ Les parents, la pression de l'entourage (punis, engueulés)

Grille 5 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété trop intense en situation de performance (l'évaluation)

6.1.2.4 Analyse générale de l'anxiété trop intense en situation de performance

D'une manière générale, l'analyse des entretiens révèle trois origines récurrentes à l'anxiété en situation de performance. Il s'agit de l'attente des parents, du tempérament, de la personnalité de l'enfant lui-même et de l'évaluation. Les manifestations qui s'y rattachent sont le plus souvent : du stress, le besoin d'être rassuré, ainsi que la peur de faire faux. Il est important de mettre en évidence que selon deux enseignantes, l'anxiété en situation de performance n'a pas que des aspects négatifs. Elle peut également être positive : l'enfant va au fond des choses, il a de bons résultats, cela lui servira. A noter

que la pression des parents peut également avoir un côté positif si elle vise à encourager et à épauler l'enfant.

Ayant analysé de manière approfondie les propos tenus par les enseignantes au sujet de l'anxiété en situation de performance, nous nous intéresserons dans la partie suivante aux dires se rapportant à la phobie sociale.

6.1.3 Analyse concernant l'anxiété liée aux jugements d'autrui

L'anxiété liée aux jugements d'autrui a été abordée à travers différents sous-thèmes : le jugement et les remarques des autres individus, le fait de devoir s'exprimer devant un public, le fait de se faire embêter, et pour terminer, le rejet. Nous allons donc effectuer une analyse de chacun de ces sous-thèmes.

6.1.3.1 Analyse de l'anxiété liée aux jugements et aux remarques

Cette forme d'anxiété est autant présente en enfantine qu'en sixième primaire comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (cf. grille 6). Deux enseignantes de chaque degré ont eu des propos à ce sujet.

En enfantine, les manifestations de cette anxiété sont :

- Des pleurs au moment de partir de la maison ;
- Des pleurs pendant la matinée ;
- La peur de se tromper à nouveau ;
- La peur de se faire réprimander une nouvelle fois ;
- Des blocages ;
- Un manque d'attention : son travail n'est pas fait correctement, elle n'a pas la tête à travailler, elle pense à son histoire de bus

Selon les enseignantes d'école enfantine, cela est dû :

- Au fait que l'enfant a pris à cœur une remarque de l'enseignante. Cela revient chez les deux maîtresses ;
- Au caractère de l'enfant comme l'indiquent les deux institutrices. Ce sont des enfants sensibles voire hypersensibles. Ils prennent plus à cœur les choses ;
- Au fait qu'un chauffeur de bus l'a brusquée par ses propos.

En sixième primaire, les enfants réagissent différemment. Les manifestations sont les suivantes :

- Stress ;
- Changements de comportement : il devient taciturne, il bougonne pour rien, il n'a envie de rien, il rouspète ;
- D'autres possibilités de changements de comportement : devenir turbulent, être passif en classe ;
- Exprimer son problème pendant le conseil de classe ;
- Cela ne se voit pas chez les enfants qui sont secrets ;
- Parasités par leurs pensées ;
- Démoralisés ;
- Crispés.

Les origines évoquées par les enseignantes de sixième primaire sont les suivantes :

- Le regard des autres : l'enfant en question venait d'avoir un appareil dentaire ;
- Une élève mal dans sa peau qui a peur de se faire taper et que les autres se moquent d'elle. Cette élève se faisait embêter par les autres parce qu'elle avait du poids en trop ;
- L'angoisse de réciter une poésie devant la classe.

Nous constatons que les remarques ainsi que les jugements des personnes adultes (p.ex. maîtresses, chauffeurs de bus) sont à l'origine de cette anxiété en école enfantine. En sixième primaire, c'est le regard des autres (p.ex. ses camarades de classe) qui semble être le plus gênant.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété liée aux jugements d'autrui	Peur des remarques, du jugement des autres	<p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pleurs au moment de partir de la maison / ne veux pas aller à l'école ▪ Peur de faire à nouveau faux ▪ Peur de se faire à nouveau réprimander ▪ Blocage ▪ Elle pleure le matin à l'école ▪ La matinée, son travail n'était pas potable / Elle n'écoutait pas quand l'enseignante donnait des consignes ; elle regardait sur les autres pour faire son travail / Pas la tête à travailler, plutôt la tête à son histoire, elle ne pouvait pas travailler correctement. <p>Origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignante qui s'est fâchée / Remarque de l'enseignante que l'enfant a prise à cœur ▪ Enfant hypersensible ▪ Angoisse de prendre le bus / S'attacher toute seule / Les chauffeurs l'avaient pressée / Elle est toute minuscule, toute fluette, toute impressionnable ▪ Enfants plus sensibles, prennent plus à cœur 	<p>Manifestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stress : « je savais tout à la maison et je ne sais plus ici en classe » ▪ Changement de comportement / Très taciturne / Bougonner pour rien / Envie de rien / Rouspéter ▪ Parler pendant le conseil de classe ▪ Devenir turbulents ▪ Être passifs en classe ▪ Enfant très secret chez qui on ne verra rien ▪ Parasité par ses pensées ▪ Démoralisé ▪ Crispés <p>Origines :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le regard des autres / Tracassée, pas envie qu'on sache qu'elle a un appareil dentaire / Timide, réservée, mais bien intégrée ▪ une élève mal dans sa peau / Peur de se faire taper / Peur de se faire moquer / Problème par rapport à son image : poids en trop / Elle se faisait embêter par des enfants ▪ Angoissé de réciter la poésie devant la classe

Grille 6 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui (remarques et aux jugements des autres)

6.1.3.2 Analyse de l'anxiété liée au fait de s'exprimer en public

En observant la grille 7, nous pouvons constater que l'anxiété liée au fait de s'exprimer en public n'a que très peu été abordée. En effet, une seule enseignante d'école enfantine a eu des propos à ce sujet. Selon elle, cette anxiété viendrait de la timidité de l'enfant. Pour certains, l'exercice qui consiste à réciter quelque chose ou à chanter une chanson devant les autres leur demande de fournir un effort considérable.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété liée aux jugements d'autrui	S'exprimer en public	Origine : <ul style="list-style-type: none"> Peur de parler devant les autres / Enfants timides qui n'osent pas parler devant les autres / Enfant chez qui chanter, réciter une poésie, parler devant les autres,... ça demande un gros effort. 	

Grille 7 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui (s'exprimer devant un public)

6.1.3.3 Analyse de l'anxiété liée à la victimisation

Le sous-thème concernant la peur de se faire embêter a été mentionné dans trois entretiens. La maîtresse d'école enfantine a juste évoqué l'origine de cette peur : une élève s'était fait embêter par un autre enfant.

En sixième primaire, deux enseignantes ont rapporté des éléments en lien avec la peur d'être victime de camarades. Les manifestations qu'elles ont relevées sont les suivantes :

- De nombreuses disputes ;
- Une certaine appréhension parce que d'autres enfants la chicanait ;
- De la frustration, des pleurs : cet enfant en avait gros sur le cœur ;
- L'envie de ne plus retourner à l'école.

Selon ces mêmes enseignantes, cela serait dû :

- A la crainte que l'enfant a de trois élèves (l'une d'entre elle étant jalouse de la « victime ») ;
- La peur de se faire embêter sur le chemin de l'école.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété liée aux jugements d'autrui	Peur de se faire embêter	Origine : <ul style="list-style-type: none"> Embêtée par un autre élève 	Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> Beaucoup de disputes Appréhension parce que les autres la chicanait. Frustration /Pleurs /En a gros sur le cœur Pas envie de venir à l'école Origines : <ul style="list-style-type: none"> Appréhension par rapport à trois élèves dont une qui était jalouse de l'élève « victime » Peur d'être embêté sur le chemin de l'école

Grille 8 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui (la peur de se faire embêter)

6.1.3.4 Analyse de l'anxiété liée au rejet

Nous constatons, grâce au tableau ci-dessous (cf. grille 9), que cette anxiété due au rejet est plus présente chez les élèves de sixième primaire. En effet, aucune enseignante d'école enfantine n'a eu des propos se rattachant à ce sous-thème. En sixième primaire, le rejet par ses camarades de classe a été abordé au cours de deux entretiens. Les manifestations qui ont été mises en avant sont les suivantes :

- L'enfant est seul dans la cour de récréation ;
- Il n'est pas aimé ;
- La mise de côté, l'exclusion au groupe, se liguier contre un élève. Ces faits sont fréquents chez les garçons ;
- Ne pas se sentir bien ;
- Des pleurs ;
- La difficulté de parler de son problème.

Les origines de cela seraient :

- Un malaise par rapport aux autres enfants ;
- Une élève mise à l'écart qui doit jouer avec des plus petits dans la cour de récréation.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
Anxiété liée aux jugements d'autrui	Le rejet		Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seul dans la cour de récréation ▪ Pas aimé ▪ Mis de côté ▪ Souvent chez les garçons : mettre un à part, exclure du groupe, tous contre ▪ Pas bien ▪ Pleurs ▪ Difficile d'en parler Origines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas bien par rapport aux autres enfants : ▪ Élève qui est seule et qui doit jouer avec les petits à la récréation parce que les autres la mettent de côté

Grille 9 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui (la peur du rejet)

6.1.3.5 Analyse générale de l'anxiété liée aux jugements d'autrui

Nous remarquons à travers ces différentes grilles que l'anxiété liée aux jugements d'autrui est légèrement plus présente en sixième primaire. En regroupant ces sous-thèmes, nous pouvons constater que deux manifestations sont plus fréquemment relatées. Il s'agit des pleurs ainsi que des pensées de l'enfant. Ces dernières l'empêchent de se concentrer sur son travail, car l'élève est davantage préoccupé par ce que pensent les autres à son sujet. Nous avons relevé deux origines récurrentes dans plusieurs entretiens. Ces dernières sont le fait de devoir parler devant les autres et le fait de se faire embêter par d'autres élèves.

Ayant terminé l'analyse portant sur les propos de l'anxiété liée aux jugements d'autrui, nous allons maintenant nous préoccuper de l'analyse des discours portant sur l'anxiété liée à des situations spécifiques.

6.1.4 Analyse concernant l'anxiété liée à des situations spécifiques

Nous avons dénombré, dans les discours des enseignantes, quatre situations spécifiques provoquant de l'anxiété : manquer le bus, la cour de récréation, les espaces vastes, la nouveauté. Nous remarquons que la majorité d'entre elles proviennent des propos des enseignantes d'école enfantine.

Selon une enseignante des petits degrés, les enfants manifestent leur angoisse de manquer le bus par des paroles ou par leur comportement : ils se dépêchent de s'habiller.

Une seconde enseignante du même degré témoigne qu'une élève avait peur de sortir en récréation. Cela était dû au fait qu'elle avait été bousculée par un élève plus âgé et qu'elle était tombée. Cette maîtresse a remarqué que cette enfant se comportait de façon anormale : elle prenait son temps dans le vestiaire et ne voulait pas sortir en récréation. Lorsqu'elle revenait en classe, elle était en pleurs. Le fait de côtoyer des élèves de sixième primaire peut être une source d'anxiété pour ceux qui sont en école enfantine.

La troisième institutrice d'école enfantine que nous avons interviewée a fait référence à de l'anxiété due aux grands espaces comme celui de la salle de gymnastique. Elle s'est rendu compte de cela grâce aux comportements étranges de ses élèves. Au début de l'année scolaire, certains élèves restaient dans un coin de la salle et ne voulaient pas se mêler aux autres. Ils se mettaient en retrait. Cette enseignante se questionnait quant à l'origine de cette peur : était-ce dû à la peur de se faire bousculer ?, au grand espace ?, à un nouvel espace ?

La maîtresse de sixième primaire, nous parle de la phobie liée à la nouveauté. Les élèves qui devaient changer d'établissement et entrer dans une structure nouvelle se questionnaient et se demandaient comment cela allait se passer dans cette nouvelle école.

Étant donné que chacune des situations mentionnées dans la grille ci-dessous (cf. grille 10) se retrouve uniquement dans les propos d'une enseignante, nous ne pouvons réaliser une analyse qui viserait à comparer les informations issues des différents entretiens. Toutefois, nous constatons que les manifestations de cette anxiété sont perçues à travers le comportement ainsi qu'à travers les paroles des enfants.

		Enfantine	6 ^e primaire
Thème	Sous-thèmes	Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
<u>Anxiété liée à des situations spécifiques</u>	L'angoisse de louper le bus	Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils le disent : « maîtresse, il faut que je me dépêche parce qu'aujourd'hui, je prends le bus » ▪ Ils se dépêchent de s'habiller 	
	Sortir en récréation	Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand ça sonnait la récréation : traîne dans le vestiaire, ne veut pas sortir ▪ Quand elle rentrait de la récréation : pleurs Origines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Élève qui se fait bousculer par un plus grand et tombe ▪ Côté des sixièmes primaires 	
	Les espaces vastes	Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils restent dans un coin de la salle de gym ▪ Ne se mêlent pas aux autres, restent en retrait Origines : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Peur de se faire bousculer, peur de l'espace beaucoup plus grand ? ▪ Nouvel espace, ils sont un peu perdus 	
	La nouveauté		Manifestations : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se questionne : « comment cela va se passer ? » Origine : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nouveau lieu / Angoisse de la nouveauté / Structure nouvelle

Grille 10 : Grille d'analyse des propos se rapportant à l'anxiété liée à des situations spécifiques

6.2 Analyse concernant les stratégies

Afin de mettre en valeur les stratégies que les enseignantes ont développées pour venir en aide aux enfants anxieux, nous avons répertorié ces dernières par thèmes ou plutôt par sous-thèmes et par degrés (cf. Corpus de données, Annexe III). Commençons tout d'abord par mentionner les stratégies en lien avec l'anxiété de séparation.

6.2.1 Stratégies se rapportant à l'anxiété en lien avec la séparation

Nous avons constaté que les stratégies mises en place par les enseignantes d'école enfantine peuvent être séparées en deux parties : la familiarisation de l'enfant avec le milieu scolaire, et la séparation (enfant – maman) dans la cour.

Afin de se familiariser quelque peu avec le milieu scolaire avant le jour de la rentrée, deux enseignantes proposent des journées portes ouvertes. Le principe est le suivant : lors de la dernière semaine de vacances, les enfants ainsi que les parents peuvent venir librement visiter la salle de classe. Cela permet aux futurs élèves, de voir où ils vont aller à l'école ; de rencontrer la maîtresse et leurs camarades. Durant ces journées, ils ont le droit de venir déposer leurs affaires scolaires et de jouer avec ce qu'il y a dans la salle de classe. Une enseignante leur donne également un dessin lorsqu'ils partent. Ils peuvent le colorier et le ramener le jour de la rentrée. Selon elle, cela leur permet de se sentir déjà un peu plus impliqués dans la vie scolaire.

Comme nous l'avons vu, les autres stratégies portent davantage sur le moment de la séparation et sur l'entrée en classe lors des premiers jours. Les trois maîtresses ont eu à faire face à des enfants qui ne voulaient pas quitter leurs parents dans la cour d'école. Lorsque l'une d'entre elles a été confrontée à ce problème pour la première fois, elle a autorisé le papa à venir en classe. Ce dernier est resté toute la matinée dans ce lieu, car à chaque fois qu'il essayait de partir, son enfant faisait une crise. L'enseignante a donc décrété que cette stratégie n'était pas adéquate. Par la suite, elle n'autorisait plus les parents à venir en classe. Ainsi, deux enseignantes emportent les enfants lorsque ces derniers ne veulent pas se séparer de leurs parents ; soit elles les prennent par la main, soit elles les portent. Il est arrivé qu'il y ait trois enfants qui refusaient de quitter leur maman. L'enseignante en a donc emmené deux avec elle, et elle a demandé à la maman du troisième de l'amener jusqu'en haut des escaliers. En général, ces élèves pleurent et lorsqu'ils arrivent au vestiaire, ils vont déjà mieux. La troisième enseignante laisse venir les parents jusque dans le vestiaire lorsqu'elle se rend compte que l'enfant a vraiment un gros chagrin. Ces derniers l'aident à se changer et par la suite, lorsqu'ils voient les autres enfants jouer, ils entrent et les parents s'en vont.

Lorsque ces enfants sont dans la classe, deux enseignantes prennent le temps de parler avec eux pour les rassurer et pour les reconforter. L'une d'entre elles met directement les élèves en activité afin qu'ils pensent moins à leur maman ou à leur papa. Tandis que l'autre enseignante met son côté maternelle en avant ; c'est-à-dire que si un enfant demande un câlin, elle ne le refusera pas.

Nous tenons à souligner qu'il existe dans notre analyse, uniquement des stratégies provenant des maîtresses enfantines. N'ayant pas abordé ce thème, les enseignantes de sixième primaire ne nous ont pas fait part de stratégies à ce sujet.

6.2.2 Stratégies se rapportant à l'anxiété en situation de performance

Les stratégies visant à aider les enfants qui ont de l'anxiété en situation de performance, peuvent se regrouper dans les différents sous-thèmes que nous avons délimités lors de l'analyse concernant les propos des enseignantes. Il s'agit du perfectionnisme, de l'attente des parents, de l'attente de l'enseignante et de l'évaluation.

6.2.2.1 Le perfectionnisme

Une enseignante d'école enfantine a évoqué trois stratégies pour venir en aide aux enfants perfectionnistes. Lorsque l'anxiété est due à la peur de faire faux, l'enseignante fait avec l'élève au début afin de lui montrer et de lui réexpliquer. Pour ce qui est des travaux en retard, soit elle prend du temps sur les jeux libres, soit elle donne en devoir pour rattraper ce qui devrait être terminé. Cette enseignante n'aime pas donner des devoirs, car ils sont encore très jeunes et elle désire observer comment ils procèdent. Elle parle également avec les parents pour les avertir de la situation.

En sixième primaire, deux enseignantes proposent des stratégies. La première agit par des paroles : « il faut donner le meilleur de soi-même, mais ça peut être un 4.5 le meilleur de soi-même », « ce n'est pas grave, ça peut arriver à tout le monde d'oublier quelque chose ». La seconde institutrice passe également par la parole. Lorsque l'enfant perfectionniste fait un blocage en récitant sa poésie, elle le renvoie à sa place et lui dit qu'il peut la déclamer depuis sa place. Elle a également eu une discussion avec les parents pour qu'eux aussi fassent attention.

6.2.2.2 L'attente des parents

Une enseignante de sixième primaire a été confrontée à un enfant qui subissait une grande pression de la part de ses parents. Elle a donc pris contact avec ces derniers pour qu'ils déclarent leur cas au psychologue. Ceci signifie que le psychologue entreprend un travail avec l'enfant et ses parents. Ils ont accepté de le faire, mais cela n'a rien changé.

6.2.2.3 L'attente de l'enseignante

En école enfantine, une maîtresse a mis à la poubelle le travail d'une élève, car ce dernier n'était pas bien soigné. L'enfant l'a mal pris et ne voulait plus venir à l'école de peur de se faire à nouveau réprimander sur ses tâches. L'enseignante a donc entrepris une discussion avec l'élève, en lui annonçant que la prochaine fois elle ne jetterait pas son travail, mais qu'elle l'insérerait dans son classeur pour que l'enfant puisse montrer à sa maman pourquoi elle n'était pas contente du travail.

6.2.2.4 L'évaluation

Ce sous-thème n'a été abordé que par les enseignantes de sixième primaire. Nous avons regroupé leurs stratégies en six paragraphes.

Les premières stratégies concernent la transparence de l'enseignante par rapport aux examens. En effet, à force de procéder toujours de la même manière (contrôler les leçons), les enfants connaissent la méthode de travail de l'enseignante. Il n'y a donc pas de surprise. Deux enseignantes annoncent les examens et leur contenu, lorsque ceux-ci nécessitent une préparation. L'une d'elles répond aux questions en début d'examen et reste ouverte à la discussion.

Deux enseignantes ont développé des stratégies pour rassurer ces élèves anxieux :

- Utilisation de phrases pour redonner confiance, pour les valoriser, pour les encourager, pour les féliciter ;
- Essayer de leur enlever de la tête l'idée « je suis nul » ;
- Leur montrer qu'ils sont capables de réussir ;
- Leur donner un ancien examen pour leur montrer ce qui les attend et pour qu'ils puissent se préparer ;
- Ne pas trop parler des examens finaux ;
- Communication avec ces élèves afin de dédramatiser la situation et tout ce qu'il y a autour de la note.

Une autre partie des stratégies concerne le travail sur l'image de l'enfant avec la maîtresse d'appui. Elle cherche tout d'abord à comprendre la raison de la difficulté. Puis, elle lui donne des pistes pour l'aider. Afin qu'il reprenne confiance en lui, elle lui a exposé toutes ses bonnes notes et lui a montré qu'avec de l'aide, il y arrivait.

D'autres moyens ont été mis en place avant les évaluations. Par exemple, des exercices de respiration pour se calmer, pour se détendre et pour déstresser. Une enseignante fait ce que l'on appelle du « Brain gym » : ce sont des exercices pour faire travailler sa mémoire. Cette dernière rassemble également toutes les fiches travaillées sur un thème et en fait un dossier afin que les élèves puissent étudier à la maison.

Lorsque l'institutrice note les évaluations, elle prend garde à ne pas mettre de remarques inappropriées qui pourraient blesser l'enfant.

Une enseignante a été confrontée à une élève qui avait des difficultés et qui développait de l'anxiété lorsqu'elle était face à son examen. Elle a donc entrepris une discussion avec cette enfant en lui disant qu'elle devait franchir les étapes petit à petit (il ne faut pas s'attendre à avoir 6 au premier examen). Elle lui a fixé des objectifs quant à ses résultats scolaires. Lorsque cette élève a obtenu une bonne note, l'enseignante lui a supprimé sa plus mauvaise évaluation. L'enseignante a collaboré avec le maître d'appui afin qu'il prenne en charge cette fille. Elle lui a également proposé son aide : cours d'appui, heures d'étude.

Force est de constater que beaucoup de stratégies, visant à faire diminuer l'anxiété en situation de performance, reposent sur la discussion entre l'élève et l'enseignante, que ce soit pour les revaloriser, pour leur prouver qu'ils peuvent y arriver, ou encore pour les encourager. Tout cela passe par la parole.

6.2.3 Stratégies se rapportant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui

Nous allons procéder à l'analyse des stratégies se rattachant à l'anxiété liée aux jugements d'autrui. Nous classerons ces dernières en fonction des sous-thèmes issus de la grille d'analyse (cf. Corpus de donnée, annexe II) portant sur les propos des enseignantes. Il s'agit donc de la peur des remarques et du jugement des autres, la peur de s'exprimer face à un public, la peur de se faire embêter par les autres, et finalement, la peur du rejet.

6.2.3.1 La peur des remarques et du jugement des autres

Deux enseignantes de sixième primaire ont eu recours à des stratégies pour aider les enfants qui craignent les remarques ou le jugement des autres.

Dans le cas de l'élève qui avait mis un appareil dentaire et qui n'osait plus sourire, l'enseignante a fait preuve d'humour. En effet, elle a fait une plaisanterie sur son appareil dentaire et les aimants qui se trouvaient dans la salle de classe. La fille a fini par sourire.

En ce qui concerne l'élève mal dans sa peau qui se faisait embêter par ses camarades de classe ; l'enseignante a entrepris une discussion avec cette fille. Elle en a également parlé aux autres enfants durant un conseil de classe.

Les dernières stratégies évoquées concernent un enfant tracassé par le fait d'avoir à réciter sa poésie devant la classe. L'institutrice lui a proposé de la déclamer pendant la récréation en lui expliquant qu'il ne pourrait pas avoir la note 6, car c'est aussi un exercice qui consiste à s'exprimer devant les autres. Elle essaie également à travers des paroles, des encouragements de mettre à l'aise ces élèves, de dédramatiser la situation. Elle leur offre également des pistes et de l'aide, et ne laisse pas les autres se moquer.

6.2.3.2 La peur de s'exprimer face à un public

Les stratégies que nous allons évoquer dans ce point sont issues d'un entretien avec une enseignante d'école enfantine. Selon elle, pour aider les enfants qui éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer devant leurs camarades, il faut ajouter « des demi-marches ». Cela signifie qu'il faut prendre une chose après l'autre. Il faut d'abord leur laisser le temps de s'habituer à leurs camarades, à la maîtresse. Puis, ils doivent prendre sur eux pour chanter, pour réciter une poésie devant les autres. Si la maîtresse constate que c'est le fait de devoir parler devant les autres qui dérange, elle demande à ces enfants de réciter uniquement devant elle. Cette même institutrice ajoute que parfois, il ne faut pas forcer

l'élève, car cela vient petit à petit. Lorsqu'ils voient que les autres le font aussi et qu'ils n'ont pas l'air traumatisés de cela, ils se lancent à leur tour.

6.2.3.3 La peur de se faire embêter

En première enfantine, une élève s'est fait embêter par un garçon. La maman a directement contacté l'enseignante pour la mettre au courant de la situation. L'enseignante lui a alors demandé de rester attentive à l'évolution de ce problème. Par la suite, elle a eu une discussion avec la fille pour la rassurer en lui disant que son camarade n'avait peut-être pas dit des choses très gentilles, mais qu'il fallait essayer de parler avec lui. Elle lui a également dit qu'elle pouvait venir lui parler s'il se reproduisait quelque chose.

6.2.3.4 La peur du rejet

Nous avons relevé, au cours de deux entretiens effectués avec des enseignantes de sixième primaire, des stratégies pour aider les enfants qui se sentent rejetés.

Les premières se réfèrent à la situation d'un élève mis à part durant la récréation. Ils se sont tous ligüés contre lui. Sa maîtresse lui a alors dit que s'il avait un souci, il fallait qu'il vienne lui en parler. Elle a réuni tous les enfants concernés pour avoir une discussion et pour leur donner un objectif. Par la suite, elle les a punis et a appelé les parents de l'élève en question et ceux du meneur (car c'est un élève qui a ligüé les autres contre la victime). Ils ont donc eu un entretien commun pour que les choses s'arrangent. Cette enseignante utilise également l'agenda pour communiquer avec les parents lorsqu'elle a un message à leur transmettre.

Pour le cas de la fille qui devait jouer avec les plus petits pendant la récréation, l'enseignante a ouvert une discussion avec tous les élèves de la classe. Elle les a mis dans sa situation pour qu'ils prennent conscience de ce que pouvait éprouver cette élève. Ils ont pu exprimer ce qu'ils ressentiraient s'ils étaient à sa place. Puis ensemble, ils ont essayé de trouver une solution pour réintégrer cette fille.

Une enseignante a mentionné ce qu'elle met en place pour aider les enfants qui ont peur d'être rejetés par les autres. Cela passe par des discussions lors du conseil de classe où l'ensemble des apprenants cherchent une solution. L'enseignante se porte à disposition des élèves.

En analysant les stratégies des enseignantes concernant l'anxiété liée aux jugements d'autrui, nous pouvons constater que les plus récurrentes sont :

- La discussion ;
- Se tenir à disposition des élèves ;
- Procéder étape par étape.

6.2.4 Stratégies se rapportant à l'anxiété liée à des situations spécifiques

Passons à la dernière catégorie de stratégies développées par les enseignantes. Cette dernière se rattache à l'anxiété liée à des situations spécifiques.

6.2.4.1 L'angoisse de manquer le bus

Certains élèves d'école enfantine éprouaient une certaine anxiété due à la probabilité de manquer le bus. Leur enseignante a donc développé deux stratégies. La première visait à leur épargner davantage de stress. Pour ce faire, elle mettait un point d'honneur à les faire sortir à l'heure. La seconde consistait à leur rappeler, une fois qu'ils étaient dans le vestiaire, qu'ils devaient se dépêcher pour prendre le bus.

6.2.4.2 La peur de sortir en récréation

Une élève d'enfantine s'était fait bousculée par un plus grand dans la cour d'école. Elle est tombée et à partir de cet incident, elle ne voulait plus sortir en récréation. L'enseignante a donc discuté avec elle en lui expliquant qu'elle était obligée de sortir à la

pause et qu'il était probable qu'elle se fasse à nouveau bousculer, mais que cela faisait aussi partie de la vie dans la cour de récréation. Elle lui a alors conseillé de rester avec les enfants de son âge ou avec son grand frère. L'enseignante attendait que les grands soient sortis et une fois que la voie était libre, elle faisait sortir la fillette. Elle a également informé la maman de la situation.

6.2.4.3 La peur des espaces vastes

En début d'année, lorsque les enfants d'école enfantine se rendent pour la première fois dans la salle de gymnastique, certains d'entre eux restent dans un coin. Pendant les premiers temps, l'enseignante ne les force pas ; elle les laisse tranquilles. Puis, si rien n'évolue elle les prend par la main et fait les exercices avec eux.

Nous remarquons à nouveau que ces stratégies sont axées sur la communication entre l'enseignante et l'élève. De plus les manifestations de cette anxiété sont émotionnelles, cognitives et comportementales.

7. Interprétation et résultats

Dans cette partie, nous confronterons dans un premier temps les analyses que nous venons d'effectuer, avec la théorie issue de notre cadre conceptuel. Dans un deuxième temps, nous entreprendrons une vérification des hypothèses que nous avons émises dans le point consacré au questionnement. Finalement, nous tâcherons de répondre à nos questions de recherche.

Nous tenons à préciser que nous avons rattaché :

- l'anxiété en lien avec la séparation à l'angoisse de séparation ;
- l'anxiété en situation de performance à l'anxiété de performance ;
- l'anxiété liée aux jugements d'autrui à la phobie sociale ;
- l'anxiété liée à des situations spécifiques à la phobie spécifique.

7.1 Interprétation des données

Nous commencerons par une interprétation des propos des enseignantes se rapportant aux différents types d'anxiété qu'elles ont évoqués. Cette première partie sera organisée en quatre sous-points afin de distinguer aisément l'interprétation de chaque forme d'anxiété. La seconde partie, dont la structure sera identique, comprendra l'interprétation des stratégies qui ont été développées par ces mêmes enseignantes.

7.1.1 Interprétation des propos concernant les différents types d'anxiété dans chacun des degrés

7.1.1.1 L'anxiété en lien avec la séparation

Comme nous l'avons relevé dans nos analyses, l'anxiété liée à la séparation n'est présente que dans les petits degrés. De plus, les enseignantes mettent en avant le fait que cette forme d'anxiété survient uniquement lors des premiers jours d'école.

Ces propos se vérifient et sont conformes à la théorie que nous avons développée dans notre cadre conceptuel. Servant (2005) affirme qu'il est normal que les enfants ressentent cette anxiété lors de leur première rentrée scolaire. En effet, ils vont devoir se séparer de leur maman ou de leur papa, ce qui est très difficile pour eux, car ils y sont encore beaucoup attachés. Il n'est donc pas étonnant que certains d'entre eux refusent d'aller à l'école, qu'ils pleurent, ou qu'ils s'accrochent à la figure parentale présente sur le moment. Dans les cas qui nous ont été évoqués, il ne s'agit pas de troubles de l'anxiété, car cela ne perdure pas dans le temps comme nous l'avons souligné. Les enseignantes d'école enfantine ont émis l'hypothèse que la nouveauté est assurément une source d'anxiété chez certains enfants de cet âge. L'hypothèse suggérant que les enseignantes des

degrés enfantins seront confrontées à des enfants manifestant de l'anxiété de séparation dès les premiers jours est donc confirmée.

En sixième primaire, l'anxiété liée à la séparation n'est pas présente, car les enfants sont habitués à se séparer de leurs parents pour se rendre à l'école. De plus, nous avons vu que si cette forme d'anxiété était encore présente après l'âge de 7 ans, il ne s'agirait plus d'une simple anxiété de séparation, mais nous parlerions plutôt d'un trouble anxieux.

7.1.1.2 L'anxiété en situation de performance

Nos analyses ont montré que l'anxiété en situation de performance était bien plus présente en sixième primaire qu'en école enfantine. Il faut du reste relever que des auteurs tels que Servant (2005) ainsi que Véra et Mouren-Siméoni (2002), cités dans le cadre théorique, parlent davantage de cette anxiété dans les grands degrés.

Toutefois, cette forme d'anxiété a été abordée lors des entretiens avec les enseignantes d'école enfantine. Ces dernières ont attribué cette anxiété à des facteurs biologiques, psychologiques ou sociaux, tels que le tempérament de l'enfant, l'attente élevée des parents, ou encore l'attitude de l'enseignante. Nous retrouvons également ces causes dans notre cadre conceptuel. Les manifestations relatées par les enseignantes telles que la peur de se tromper ou l'envie de faire juste se retrouvent dans les écrits de Servant (2005). Pour ce qui est de l'attitude de l'enseignante, nous rattachons cela aux dires de Perrenoud (1995). Selon lui, la maîtresse, de par ses jugements et ses évaluations, est une source de l'anxiété de performance chez les enfants.

Les résultats de nos analyses ont révélé quatre origines à l'anxiété des enfants de sixième primaire en situation de performance : l'attente des parents, l'évaluation, l'enfant et sa personnalité, et l'enseignante. Bien que notre cadre théorique ne traite pas spécifiquement des origines de l'anxiété, nous pouvons tout de même établir une relation entre les résultats que nous venons de relever et l'apport de certains auteurs. Véra et Mouren-Siméoni (2002), pour leur part, ont relevé que cette anxiété prend partiellement naissance dans la perception que nous avons de nous-mêmes. Ils ont également noté une tendance à anticiper les situations qui provoquent de l'anxiété. Ainsi, lorsque l'enfant se rend à l'école et qu'il n'a pas fait son devoir, il sait qu'il risque d'être réprimandé ou d'avoir une punition. Il anticipe donc la situation et ressent de l'anxiété. Il craint par avance une situation évaluée comme négative, telle qu'une réprimande ou une évaluation difficile. Comme le montrent les auteurs précités, l'enfant peut donc autoalimenter son anxiété. En effet, l'auto-observation, l'auto-description ainsi que l'autoévaluation négatives qu'il réalise de lui-même et de ses compétences l'amène à renforcer ou augmenter une anxiété déjà présente. Son discours interne et ses pensées en sont souvent la cause : par exemple, il peut tenir le discours suivant : « je suis nul », « je ne comprends rien ». De nombreuses manifestations de cette anxiété corroborant les éléments précités ont été rapportées par les enseignantes de sixième primaire. Les principales que nous avons relevées sont les suivantes : les pleurs, les maux de ventre, la panique, le besoin d'être rassuré, la peur de faire faux ainsi que la nécessité de sans cesse vérifier ce que nous faisons. Certaines de ces manifestations sont d'ordre corporel, physiologique (p.ex. les maux de ventre), d'autres émotionnel (p.ex. les pleurs), ou cognitif (p.ex. la peur). Ces éléments attestent donc du fait que l'anxiété a différentes composantes, comme relevé par Viau (1995), Dumas (2005) ou encore Servant (2005). Nous classons la peur de faire faux ou celle de l'échec dans la forme cognitive. Car il s'agit des pensées qu'a l'enfant quant à ses capacités à réussir une activité. Nous tenons à mettre en avant un autre point concernant une fille de sixième primaire qui était décrite comme perfectionniste selon son enseignante. Cette élève écrivait toujours de longs textes, elle ne commettait que très peu de fautes et faisait preuve de beaucoup d'imagination (entretien 2, l.932). Nous pouvons rattacher ces propos au perfectionnisme. Les caractéristiques positives de cette fillette sont la qualité de son travail ainsi que l'originalité. Certains comportements décrits dans les entretiens se réfèrent au perfectionnisme pathologique. Nous pensons donc à

l'intolérance de l'erreur, à la perfection dans tout ce qu'ils entreprennent, à la faible estime qu'ils ont d'eux-mêmes (« je suis nul »), à leur travail qui leur paraît médiocre. Cela signifie qu'ils ne sont jamais contents de ce qu'ils ont accompli.

Bien qu'au cours de nos analyses, nous ayons plus particulièrement mis en évidence les aspects négatifs de l'anxiété, il est important de souligner quelques aspects positifs qui ont été mentionnés lors des entretiens. L'anxiété de performance serait bénéfique à l'enfant, car elle lui permettrait d'aller au fond des choses et d'obtenir de bons résultats. Nous retrouvons également cela dans notre cadre conceptuel. En effet, Boivin et Marchand (1996) ont différencié le perfectionnisme sain du perfectionnisme pathologique. Le perfectionnisme sain a donc des aspects positifs comme le décrivent ces enseignantes.

7.1.1.3 L'anxiété liée aux jugements d'autrui

L'anxiété liée aux jugements d'autrui est très présente dans les deux degrés : enfantin et sixième primaire. Nous avons découvert à travers nos analyses qu'en école enfantine, cette anxiété provient soit de l'enseignante parce que cette dernière s'est énervée ou parce que l'enfant a mal pris une remarque ; soit des camarades de classe parce que l'enfant en question s'est fait embêter ou parce qu'il a à parler devant les autres et qu'il n'ose pas.

En sixième primaire, c'est le regard des autres qui semble être le plus gênant. Nous relevons également la crainte du rejet et la peur de se faire embêter.

Dans ces deux degrés, nous constatons que cette anxiété provient de la peur d'être jugé négativement par les autres. Nous pouvons également remarquer que ces enfants ont tendance à fuir ou à avoir une appréhension face à leur crainte. Par exemple, l'enfant qui ne veut plus sourire parce qu'elle vient de mettre un appareil dentaire (Entretien, I.775-780); ou celle qui ne veut plus retourner à l'école de peur de se faire à nouveau réprimander (Entretien, I.1562-1588). Ce comportement d'évitement a été décrit par des auteurs tels que Rangaraj et Pélissolo (2003) et Trybou et Hantouche (2009). Par ailleurs, ils mettent en évidence que plus l'individu a tendance à fuir ce qui l'effraie, plus l'anxiété s'intensifie. Nous pensons donc qu'il est important en tant qu'enseignante de réagir rapidement et efficacement à ces problèmes.

7.1.1.4 L'anxiété liée à des situations spécifiques

La dernière analyse réalisée sur les différentes anxiétés présentes en milieu scolaire, est celle liée aux situations spécifiques. Nous en avons dénombré trois en enfantine : angoisse de prendre le bus, peur de sortir pendant la récréation, peur des grands espaces, et une en sixième primaire : la peur de la nouveauté. L'expression de cette anxiété a été verbale (cognitive) ainsi que comportementale comme nous l'avons mentionné dans nos analyses. Nous pouvons également nous apercevoir que la peur de l'enfant ne se rapporte qu'à une seule situation. Ceci est un élément figurant dans la définition de la phobie spécifique de Rangaraj et Pélissolo (2003), ainsi que dans celle de Servant (2005). Ces quatre situations appartiennent à la troisième catégorie de phobies spécifiques selon Servant (2005), celles liées à l'environnement ou à une situation. Toutefois, ce dernier auteur affirme que ces phobies poussent la personne à éviter ce qu'elle craint. Cette fuite ne se retrouve pas dans toutes les phobies spécifiques que nous avons relevées lors de nos entretiens. Dans les cas de l'angoisse de manquer le bus et la peur de la nouveauté, les élèves ont une appréhension, mais ne fuient pas la situation.

7.1.2 Interprétation des propos concernant les stratégies

Nous allons passer maintenant à l'interprétation des propos des enseignantes concernant les stratégies qu'elles ont développées et mises en place afin d'aider les élèves anxieux. Cette partie est structurée de la même manière que la précédente.

7.1.2.1 L'anxiété en lien avec la séparation

Comme nous avons pu le constater dans notre grille d'analyse, seules les enseignantes d'école enfantine ont observé cette forme d'anxiété dans leurs classes respectives. Les stratégies élaborées par leur soin sont les suivantes :

La première stratégie vise à favoriser le premier contact de l'enfant avec sa future classe. Ainsi, comme nous l'avons vu dans la grille d'analyse (cf. Corpus de données, annexe III) deux enseignantes ont programmé des journées portes ouvertes lors de la dernière semaine des vacances (Entretiens 3 et 4). En mettant en place ce système, elles tentent d'agir sur les composantes émotive et cognitive de l'anxiété. En effet, cela permet à l'enfant d'être rassuré, car il connaît un peu mieux sa future classe. Dans notre cadre conceptuel, Wigfield et Eccles (1989) affirment qu'en agissant sur cette composante, l'anxiété s'atténue.

Les enseignantes ont également développé d'autres stratégies concernant le moment de la séparation et l'entrée à l'école. Nous avons relevé dans notre analyse des données que deux enseignantes prennent le temps de parler avec les élèves une fois qu'ils sont tous réunis dans la salle de classe (Entretiens 3 et 6). Si nous nous référons à notre partie théorique, nous remarquons que Servant (2005) va dans le sens de cette stratégie. Selon lui, en cas de problème lié à l'aspect social, il est important de parler avec l'élève, de le laisser s'exprimer afin qu'il sorte tout ce qu'il a en lui.

7.1.2.2 L'anxiété en situation de performance

Les différentes stratégies développées par les enseignantes de sixième primaire se basent principalement sur la communication : encourager, redonner confiance, revaloriser et féliciter les élèves. Comme l'a souligné Wine (1980, cité par Viau, 1995), les stratégies qui visent à rassurer les enfants grâce à des paroles ou à des remarques écrites sur l'examen ont des effets positifs.

La deuxième ainsi que la cinquième enseignante que nous avons interviewées faisaient des exercices de respiration avant les évaluations afin de favoriser une meilleure gestion de l'anxiété et une meilleure concentration. Wine (1980, cité par Viau, 1995) mentionne que la transmission de techniques de concentration est également bénéfique pour les élèves anxieux.

Des stratégies aidant progressivement l'enfant, et lui fournissant des pistes d'apprentissage ont également été mises en place par les enseignantes de sixième primaire (comme par exemple lors du deuxième entretien, l'enseignante nous a informée qu'elle fixait des objectifs à l'élève ; cette même élève était suivie par le maître d'appui qui l'aidait à apprendre). Cette stratégie progressive se retrouve chez Servant (2005). Ce dernier affirme également qu'il faut affronter les problèmes par étapes. Wine (1980, cité par Viau, 1995) affirme, pour sa part, que l'enseignement de stratégies d'apprentissage aux élèves leur permet d'améliorer leurs performances scolaires.

À travers une discussion, la cinquième enseignante a tenté de faire comprendre à un enfant perfectionniste qu'il ne pouvait pas toujours être parfait dans tout ce qu'il entreprenait. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, Servant (2005) soulève qu'il est important dans un premier temps que l'enfant accepte qu'il ne puisse être parfait partout.

7.1.2.3 L'anxiété liée aux jugements d'autrui

Dans les cas de l'anxiété liée aux jugements d'autrui, les enseignantes ont mis en place des stratégies d'intervention basées sur la communication. En effet, elles restent à disposition des élèves en cas de problème. Lorsqu'elles ont connaissance du souci d'un élève, elles prennent le temps d'en parler avec lui, ainsi qu'avec les personnes concernées. Cela peut se faire lors du conseil de classe (Entretien 5). Nous mettons cela en lien avec la théorie de Servant (2005). Pour lui, la première étape consiste à identifier le problème, puis entreprendre une discussion afin de trouver une solution.

Une autre stratégie a été développée par deux enseignantes (Entretiens 3 et 5). Ces dernières ont été confrontées à des élèves qui ne parvenaient pas à réciter leur poésie devant la classe. Elles leur ont alors demandé de venir la déclamer uniquement devant elles. Ces enseignantes ont également pris la peine de discuter avec les élèves et leur ont dit que pour l'instant cet exercice de parler devant la classe, était encore difficile pour eux, mais que petit à petit, ils y parviendront. Nous pouvons lier cette stratégie aux dires de Servant (2005). Ce dernier affirme qu'il faut avancer progressivement. Selon lui, ces élèves ont également besoin d'être encouragés et félicités lorsqu'ils font des progrès.

7.1.2.4 L'anxiété liée à des situations spécifiques

Afin d'atténuer l'anxiété liée à des situations spécifiques, les enseignantes ont mis en place des stratégies basées essentiellement sur la discussion. Comme nous l'avons vu précédemment avec Servant (2005), cela est important pour que l'enfant puisse exprimer ce qu'il ressent. Nous retrouvons également une enseignante qui confronte progressivement les enfants à leur peur du grand espace (Entretien 3). Au début, elle laisse ces élèves tranquilles. Puis, par la suite, elle les prend par la main pour faire avec eux les exercices. Au final, ils le font tout seuls. Nous pouvons donc lier cela à la stratégie de Servant (2005), bien que cette dernière soit destinée à des enfants atteints de la phobie sociale ou d'anxiété de performance. Selon lui, il est important d'affronter les situations anxiogènes par étapes progressives.

7.2 Vérification des hypothèses

7.2.1 Vérification de la première hypothèse

Nous avons formulé notre première hypothèse de la sorte : « dans les degrés élémentaires, les enseignants rapporteront avoir été davantage confrontés à des manifestations d'anxiété de séparation lors des premiers jours d'école ».

Nous pouvons constater que cette hypothèse a été confirmée par les analyses que nous avons menées. En effet, les trois enseignantes d'école enfantine ont témoigné de faits se rattachant à l'angoisse de séparation.

7.2.2 Vérification de la deuxième hypothèse

Cette hypothèse a été exprimée de la façon suivante : « les enseignants de sixième primaire, quant à eux, rapporteront des manifestations plus fréquentes d'anxiété liée à la performance, ainsi que d'anxiété liée au regard des autres élèves ».

Cette dernière a elle aussi été vérifiée par nos analyses. Nous pouvons donc affirmer de par les propos tenus par les enseignantes que les élèves de sixième primaire souffrent davantage de l'anxiété de performance ainsi que du regard des autres.

7.2.3 Vérification des hypothèses en lien avec les stratégies de remédiation

7.2.3.1 Stratégies visant à diminuer l'angoisse de séparation

Les hypothèses a priori que nous avons formulées sur les stratégies pouvant aider les enfants atteints d'angoisse de séparation consistaient à :

- prendre du temps pour parler avec l'ensemble des élèves une fois qu'ils sont tous en classe ;
- mettre les enfants en activité pour les distraire et pour leur occuper l'esprit ;
- proposer aux enfants de venir visiter au préalable la salle de classe avec leurs parents.

Ces dernières se sont retrouvées dans le discours des enseignantes interviewées. Nous pouvons également lier ces hypothèses aux dires de Servant (2005), car selon cet auteur, il est important pour les enfants anxieux, d'affronter les situations problématiques pas à pas. Une autre solution serait d'entreprendre une discussion avec l'élève afin que ce

dernier puisse se libérer de la pression qu'il ressent. Par la suite, Servant (2005) conseille aux enseignants de se tenir informés quant à l'évolution de la situation.

7.2.3.2 Vérification des hypothèses se rapportant à l'anxiété de performance

Afin de diminuer l'anxiété de performance, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- proposer des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes ;
- discuter avec les élèves afin de les rassurer ;
- pratiquer des exercices de désensibilisation et de relaxation (Wine, 1980, cité par Viau, 1995, p.384).

Nous nous sommes rendu compte à travers nos analyses et nos interprétations que ces hypothèses ont été vérifiées. En effet, ces trois stratégies se retrouvent dans l'un ou l'autre des entretiens que nous avons menés. De plus, des auteurs tels que Wine (1980) et Servant (2005) viennent les appuyer.

7.2.3.3 Vérification des hypothèses se rapportant à l'anxiété liée au regard des autres

Ces dernières sont :

- parler avec l'élève anxieux ainsi qu'avec les apprenants concernés ;
- discuter avec la classe de solutions envisageables pour atténuer l'anxiété ;
- prendre contact avec les parents de l'enfant afin de se tenir au courant de l'évolution de son anxiété sociale.

Suite à nos analyses, nous avons pu vérifier ces hypothèses. Toutefois, celle concernant la prise de contact avec les parents afin de se tenir au courant de l'évolution de la situation, n'a pas été retenue par les auteurs que nous avons cités dans notre cadre conceptuel. Cela est dû à la délimitation que nous avons effectuée dans notre cadre théorique. En effet, notre recherche se base essentiellement sur l'enfant anxieux dans le milieu scolaire et sur ce que l'enseignant met en place à l'école pour l'aider au mieux.

8. Conclusion

8.1 Rappel des objectifs de notre travail

A travers ce travail de recherche, nous souhaitons acquérir des connaissances sur la thématique de l'anxiété en milieu scolaire et plus particulièrement sur les anxiétés qui touchent les enfants d'école infantile et de sixième primaire. Nous avons alors remarqué que chacun de ces degrés comprenait des anxiétés bien spécifiques et parfois en lien avec des stressors différents tels que mis en avant par Servant (2005). En première infantile, c'est l'angoisse de séparation qui domine les autres. Tandis qu'en sixième primaire, c'est l'anxiété de performance qui est la plus récurrente. Ces conclusions ont pu se faire d'une part grâce à l'agencement de théories de divers auteurs, et d'autre part grâce à la confrontation que nous avons entreprise entre notre cadre conceptuel et les propos rapportés par les enseignantes dans nos entretiens.

Un autre objectif de ce mémoire visait à découvrir des stratégies pour venir en aide à ces élèves anxieux. Grâce aux informations issues de la littérature et de nos entretiens, nous bénéficions désormais de quelques pistes pour améliorer la situation des élèves anxieux.

8.2 Prolongement et perspective

L'anxiété en milieu scolaire est un concept complexe à définir. Nous pensons qu'il serait utile dans un premier temps d'approfondir les recherches la concernant. Ces dernières peuvent être entreprises à différents niveaux. Pour notre part, nous nous questionnons tout d'abord sur l'impact que pourrait avoir chacun des facteurs suivants sur l'apparition d'une anxiété dysfonctionnelle : l'hérédité, l'éducation de l'enfant, les événements traumatisants, le tempérament et la personnalité de l'enfant, la transmission de l'anxiété

de la mère à son enfant. Ce dernier facteur suscite notre curiosité. Il serait intéressant d'effectuer une recherche sur des enfants dont leur mère serait anxieuse à l'idée de se séparer d'eux lors des premiers jours d'école. Nous pourrions ainsi analyser l'impact que l'anxiété de la maman a sur l'enfant : ce dernier perçoit-il l'anxiété de sa maman ?, comment réagit-il ?, est-il lui aussi anxieux à l'idée de quitter sa maman ?

La plupart du temps, l'anxiété est perçue négativement. Cependant, elle peut également avoir des côtés positifs. Nous pensons qu'il serait intéressant de mener des recherches sur les aspects bénéfiques de l'anxiété.

Nous pourrions également traiter de l'anxiété qui atteint les enfants de première primaire, ou ceux qui prennent le chemin du cycle d'orientation. Ces passages sont aussi importants dans la vie scolaire de l'élève. De plus, comme l'a mis en évidence Servant (2005), l'anxiété chez les enfants tout comme leurs peurs, évoluent en fonction de leur âge. Nous pensons donc que les résultats que nous avons obtenus à travers nos analyses, ne seront pas identiques à ceux que nous obtiendrions si nous effectuerions une telle recherche.

Un autre prolongement envisageable est la comparaison de l'anxiété ressentie par les filles avec celle éprouvée par les garçons. Nous pensons à ce prolongement, car dans l'un de nos entretiens, une enseignante d'école enfantine a mentionné le fait qu'il était plus fréquent de voir des garçons atteints par l'angoisse de séparation. Ainsi nous désirions savoir si cette affirmation est véridique. Si des analyses confirment cela, nous pensons qu'il serait intéressant d'en connaître la cause.

Comme nous avons pu le constater, l'anxiété en milieu scolaire est un thème vaste. Ainsi de nombreux prolongements peuvent s'effectuer. Nous espérons qu'une personne entreprendra d'autres recherches sur ce thème, et qu'elle apportera d'autres perspectives à notre travail.

Avant de mettre un point final, nous allons exposer, dans le point 9 ci-dessous, une analyse critique qui mettra en évidence la valeur ainsi que les limites de notre mémoire.

9. Distance critique

Posons tout d'abord un regard critique sur la thématique que nous avons approfondie tout au long de notre travail de fin d'étude. L'anxiété en milieu scolaire est un problème important. D'une part parce qu'elle touche de nombreux élèves, et d'autre part parce qu'elle peut avoir des conséquences négatives sur leur bien-être ainsi que sur leurs apprentissages. Il est donc nécessaire de connaître ce sujet et de pouvoir remédier à cette peur exagérée. Nous sommes consciente que notre recherche offre des pistes d'action uniquement pour les élèves d'école enfantine et pour ceux de sixième primaire. C'est là l'une des limites de ce travail. Toutefois, nous pensons que ces pistes pourraient être adaptées à d'autres formes d'anxiété ainsi qu'à d'autres degrés scolaires.

En effectuant nos recherches exploratoires, nous avons pu nous rendre compte que l'anxiété a été traitée par de nombreux auteurs et sous différents angles d'approche. Des choix ont dû se faire au niveau de la sélection des informations. Bien que nous ayons essayé de résumer au mieux les théories issues de la littérature, nous sommes consciente que notre cadre conceptuel ne contient sans doute pas toutes les données existantes sur le sujet.

Des limites sont également à relever au niveau des entretiens et de leurs résultats. Lorsque nous choisissons la méthode se rapportant aux entretiens, nous savons que le discours analysé sera subjectif. Dans notre cas de figure, le témoignage des enseignantes dépend de différents facteurs : leur capacité à repérer les élèves anxieux, le souvenir qu'elles ont du problème, leur interprétation de la situation, la durée de leur expérience, leur formation,... Il aurait sans doute été intéressant de sélectionner des

enseignantes ayant évolué au moins durant une dizaine d'années dans cette profession. Ou alors de comparer les stratégies des enseignantes sortant de la HEP avec celles des enseignantes formées par l'Ecole Normale. De plus, du fait que nous n'avons réalisé que trois entretiens dans chacun des degrés, il nous est difficile de faire une généralité des résultats que nous avons obtenus. Ces derniers ne peuvent donc pas être représentatifs de la corporation enseignante. Pour remédier à cela, nous pensons qu'il serait intéressant d'effectuer une sélection des enseignantes à interviewer grâce à un nombre plus important de critères. Par exemple : enseignante formée à l'Ecole Normale, ayant au moins enseigné durant dix ans dans le degré infantin. Cela permettrait d'effectuer une recherche plus précise et d'obtenir des résultats pouvant être généralisés.

L'analyse effectuée par rapport aux données issues des entretiens comprend elle aussi une limite. Nous tenons tout d'abord à soulever le fait qu'il n'est pas si évident de construire une grille d'analyse et d'y insérer les informations tirées des entretiens. La structure de la grille est importante pour procéder à une lecture plus aisée. Quant aux propos sélectionnés dans le discours des enseignantes, il n'a pas toujours été évident dans un premier temps de repérer les éléments pertinents se référant à notre recherche. Puis dans un deuxième temps de les catégoriser dans l'un des sous-thèmes de notre grille. Nous aurions eu envie, à plusieurs reprises, d'attribuer l'anxiété évoquée à deux types. Ainsi, nous pensons qu'il aurait été préférable d'insérer, dans les grilles d'analyse, uniquement le numéro des entretiens traitant du type d'anxiété en question, ainsi qu'un bref résumé des propos tenus par les enseignantes. Afin de permettre aux lecteurs de vérifier les données insérées dans ces grilles, nous aurions pris le soin de surligner dans le corpus de données, les passages s'y référant.

D'une manière générale, nous pensons que si nous avions bénéficié de plus de temps, nous aurions pu affiner notre cadre conceptuel et mener davantage d'entretiens. Nous aurions ainsi pu nous baser sur une partie théorique plus conséquente. L'augmentation du nombre d'entretiens nous aurait permis d'accéder à des résultats plus représentatifs de la réalité. Nous tenons toutefois à mettre en évidence la cohérence entre le cadre conceptuel, le questionnement, la méthode choisie et les analyses effectuées. Notre mémoire suit un fil conducteur qui regroupe les différentes étapes de la recherche. Chacun de nos choix a été justifié et argumenté.

Nous sommes désormais arrivée à la fin de ce travail de recherche. Nous espérons qu'il suscitera l'intérêt de nombreux lecteurs et qu'il donnera envie à certains d'entre eux de mener d'autres recherches sur le thème de l'anxiété en milieu scolaire.

10. Références

- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin
- Boivin, I. & Marchand, A. (1996). Le perfectionnisme et les troubles anxieux. *Revue québécoise de psychologie*, 17 (1), 125 – 154.
- Delignières, D. (1993). Anxiété et performance. In J.P. Famose (Ed). *Cognition et performance* (pp. 235-254). Paris : INSEP
- Denis, P. (2006). *Que sais-je ? Les phobies*. Paris : Presses Universitaires de France
- Dumas, J. (2005). *L'enfant anxieux : comprendre la peur de la peur et redonner courage*. Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Freud, S. (1990). *Inhibition, symptôme et angoisse*. (M. Tort, allemand). Paris : Presses universitaires de France. (Freud, S. (1951). *Hemmung, Symptom und Angst*. Frankfurt : Fisher Verlag)
- Girard-Frésard, J. (2009). *Les peurs des enfants*. Paris : Odile Jacob
- Le Gall, A. (1976). *Que sais-je ? L'anxiété et l'angoisse*. Paris : Presses Universitaires de France
- HEP-VS. (2010). *Référentiel de compétences*. St-Maurice : HEP-VS.
- Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV)*. (1996). Paris: Masson.
- Odom SL. Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005:1-7. Disponible sur le site: <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/OdomFRxp.pdf>. Page consultée le 20 juillet 2012.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz : Genève.
- Puyuelo, R. (1980). *L'anxiété de l'enfant ou le bonheur difficile*. Toulouse : Privat.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Rangaraj, J. & Pélirosso, A. (2003). Les troubles anxieux en médecine générale. Identification des troubles anxieux. *Annales Médico Psychologiques* 161, 250-254.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris, France: Dunod
- Servant, D. (2005). *L'enfant et l'adolescent anxieux. Les aider à s'épanouir*. Paris : Odile Jacob
- Sheehan, E. (2001). *Anxiété, phobies et paniques*. Paris : J'ai lu

Trybou, V. & Hantouche, E. (2009). *Méthode anti-phobies. Les phobies sociales*. Paris : Josette Lyon

Véra, L. & Mouren-Siméoni, M.-C. (2002). L'anxiété de performance chez l'enfant. In H. Montagner (Ed.), *L'enfant : la vraie question de l'école* (pp.158-174). Paris : Odile Jacob.

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (2), 375 – 398.

11. Liste des annexes et annexes

Annexe I : Grille d'entretien

Annexe II : Grille d'analyse des entretiens se référant aux propos des enseignantes

Annexe III : Grille d'analyse des entretiens se référant aux stratégies des enseignantes

Annexe I : Grille d'entretien

Thèmes	Indicateurs	Questions de relance
L'interviewée	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe • Âge • Situation familiale • Formation / diplôme • Années d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pouvez-vous me parler un peu de vous ?
La culture de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Règlement 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelle est la culture de l'établissement ?
La culture de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Règles de vie • Contrat didactique • Disposition de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'avez-vous mis en place dans votre salle de classe ? ○ Que favorisez-vous dans votre classe ? ○ Comment vous y êtes-vous prise pour instaurer des règles dans votre classe ?
L'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritaire / démocratique / laissez-faire • Sensible aux besoins des élèves / à l'écoute • Différenciation • Portée sur les performances des élèves / axée sur le bien-être de l'élève, sur sa réalisation de soi 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment vous définissez-vous en tant qu'enseignante ? ○ Pour vous, le plus important dans l'enseignement c'est...
Relation avec les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Attente des parents • Collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que pensez-vous de la collaboration enseignant-parents ? ○ Que pouvez-vous me dire sur les attentes des parents au sujet de leurs enfants / de leurs résultats scolaires ? ○ Comment collaborez-vous avec les parents ? ○ Dans quel domaine collaborez-vous avec les parents (activités sportives, excursions, aide aux devoirs,...)?
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostique / formative • État des lieux sur les connaissances des élèves • Permet la différenciation • Catégorisation (fort / faible) • Émotions 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment percevez-vous l'évaluation ? ○ Selon vous, l'évaluation est-elle importante et pourquoi ? ○ À votre avis, comment les élèves perçoivent l'évaluation ? ○ Quelles émotions suscitent les évaluations chez les élèves ? ○ Les difficultés (émotionnelles, cognitives, comportementales) à

		<p>réaliser un test se manifestent-elles avant, pendant, après ce dernier? Comment se manifestent ces difficultés : au niveau émotionnel, cognitif, comportemental?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Donc que faites-vous avec votre classe, avec certains élèves spécifiques, lorsqu'il y a une évaluation ? Comment les préparez-vous ?
La socialisation	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration des enfants • Difficulté à parler devant la classe • Relations entre les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment les élèves interagissent-ils entre eux ? ○ Comment règlent-ils les conflits ? ○ Comment intervenez-vous lors de difficultés d'intégration ? ○ Quels moyens avez-vous mis en place pour remédier aux difficultés des élèves qui n'osent pas parler devant un grand nombre d'élèves ?
La peur, l'anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Séparation des parents • Les premiers jours d'école • Évaluations • Branches • Enfants / camarades • Enseignant/e • Prise en charge 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avec vos élèves, à quels problèmes êtes-vous le plus fréquemment confronté en ce qui concerne les peurs ou l'anxiété ? ○ À quel moment ces problèmes surgissent-ils ? ○ Comment avez-vous vu que cet enfant était apeuré, anxieux ? ○ Selon vous qu'est-ce qui a pu provoquer cette peur, cette anxiété ? ○ Comment définiriez-vous cette peur, cette anxiété ? ○ Quelles sont les caractéristiques de cette peur, cette anxiété ? ○ Quelles conséquences ont cette peur, cette anxiété sur l'élève au niveau cognitif, en ce qui concerne son état d'inquiétude général ? ○ Comment aidez-vous ces élèves ?
L'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Répercussion négative • Aucun impact • Répercussion positive 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'avez-vous remarqué au niveau de l'apprentissage de l'enfant, et ce en lien avec ses peurs, son anxiété ? ○ Que pensez-vous des tendances perfectionnistes de certains élèves ?
Les stratégies d'aide	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration • Aucun changement • De pire en pire 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'avez-vous entrepris ? ○ Quel(s) type(s) de prises en charge avez-vous entrepris ? ○ Comment vous êtes-vous fait aider ? ○ Suite à cela, qu'avez-vous pu observer chez cet élève ?

Annexe II : Grille d'analyse des entretiens se référant aux propos des enseignantes

Entretien 1 Entretien 2 Entretien 3 Entretien 4 Entretien 5 Entretien 6

Thèmes	Sous-thèmes	Enfantine	6 ^e primaire
		Propos des enseignantes	Propos des enseignantes
<i>Anxiété en lien avec la séparation</i>	Séparation d'avec sa maman ou son papa		
<i>Anxiété en situation de performance</i>	Le perfectionnisme, la peur de faire faux		
	L'attente des parents		
	L'attente de l'enseignante		
	L'évaluation		
<i>Anxiété liée aux jugements d'autrui</i>	Peur des remarques, du jugement des autres		
	S'exprimer en public		
	Peur de se faire embêter		
	Le rejet		
<i>Anxiété liée à des situations spécifiques</i>	L'angoisse de prendre le bus		
	Sortir en récréation		
	Les espaces vastes		
	La nouveauté		

Annexe III : Grille d'analyse des entretiens se référant aux stratégies des enseignantes

Entretien 1 Entretien 2 Entretien 3 Entretien 4 Entretien 5 Entretien 6

		Enfantine	6 ^e primaire
Thèmes	Sous-thèmes	Stratégies des enseignantes	Stratégies des enseignantes
<i>Anxiété en lien avec la séparation</i>	Séparation d'avec sa maman ou son papa		
<i>Anxiété en situation de performance</i>	Le perfectionnisme, la peur de faire faux		
	L'attente des parents		
	L'attente de l'enseignante		
	L'évaluation		
<i>Anxiété liée aux jugements d'autrui</i>	Peur des remarques, du jugement des autres		
	S'exprimer en public		
	Peur de se faire embêter		
	Le rejet		
<i>Anxiété liée à des situations spécifiques</i>	L'angoisse de prendre le bus		
	Sortir en récréation		
	Les espaces vastes		
	La nouveauté		

12. Attestation d'authenticité

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

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

Muraz, le 10 septembre 2012

Mélanie Bifrare