Régulation des émotions académiques d'étudiants universitaires lors de leur première session d'examens

Régulation des émotions académiques d'étudiants universitaires lors de leur première session d'examens

Line Fischer

Promoteur(s)

Pierre PHILIPPOT (UCLouvain)
Marc ROMAINVILLE (UNamur et UCLouvain)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

Collection de thèses de l'UCLouvain, 2022

Comité d'accompagnement et jury

Mariane FRENAY (UCLouvain, Présidente de jury)
Pierre PHILIPPOT (UCLouvain, Secrétaire du jury)
Marc ROMAINVILLE (Université de Namur et UCLouvain)
Céline DOUILLIEZ (UCLouvain)
Gaëlle ESPINOSA (Université de Lorraine, France)
David SANDER (Université de Genève, Suisse)

Résumé

Entrer à l'Université constitue, pour tout étudiant, un défi de taille qui le confronte à de nécessaires adaptations des stratégies d'apprentissage qu'il utilisait auparavant. Parmi tous ces défis, nous posons l'hypothèse que l'étudiant doit être capable de réguler les émotions académiques qu'il vit lors de la préparation d'une première session d'examens. Notre méthode mixte multi-phases éclaire les deux questions suivantes : « *comment* les étudiants universitaires régulent-ils leurs émotions dans la période visée ? » et « *pourquoi* mettent-ils en place cette régulation ? ». Nos résultats indiquent que ce que pense l'étudiant des émotions académiques et de sa capacité à les gérer est crucial pour comprendre ce qui le motive à les réguler. Les résultats suggèrent également qu'il est nécessaire, pour les buts de formation de l'étudiant, que ce dernier emploie des stratégies de régulation émotionnelle adaptées au contexte. Ce travail aboutit à l'élaboration d'un modèle intégratif offrant un nouveau cadre heuristique pour approfondir les connaissances scientifiques sur la régulation des émotions dans l'apprentissage et pour transformer celles-ci en pistes d'action utiles aux étudiants et aux équipes éducatives.

Abstract

For all students, starting university is a major challenge which requires an adaptation of the learning strategies that have been adopted so far. We hypothesize that, among the many challenges they are faced with, students should be able to regulate the academic emotions they experience while preparing for their first exam session. Based on a multiphase mixed methods design, this dissertation aims to shed light on the following two questions: "*how* do university students regulate their emotions during the exam session?" and "*why* do they regulate them?". Our results show that the students' perception of academic emotions and ability to manage them are crucial factors in the understanding of what motivates students to regulate their emotions. Our results also suggest that it's necessary for the student's learning goals to adopt emotion regulation strategies adapted to the context. Finally, we propose an integrative model that offers a new heuristic framework for deepening scientific knowledge about emotion regulation in learning and which can help provide learners and the education teams with useful avenues for action.

Table des matières

Résumé **5**

Abstract **5**

Table des matières **7**

Remerciements **11**

Introduction générale **15**

1. Mise en contexte de notre thématique *15*

2. Petit détour humoristique *16*

3. Les pratiques professionnelles comme source de questionnement au sein de cette recherche *18*

4. Présentation des questions de recherche *19*

4.1 Hypothèse préliminaire sur la période de préparation des premiers examens universitaires 19

4.2 Questions de recherche 19

5. Remarques générales *20*

6. Structure générale du manuscrit *22*

Approche théorique **25**

1. Que disent les théories en psychologie des émotions à propos de nos variables d'intérêt ? *29*

1.1 L'émotion 29

1.1.1 Définition de l'émotion 29

1.1.2 Concepts connexes 34

1.2 La régulation émotionnelle 35

1.2.1 Définition de la régulation émotionnelle 36

1.2.2 Concept connexe 42

1.2.3 Génération de l'émotion et régulation : quel(s) lien(s) ? 44

1.2.4 Modèles de la régulation émotionnelle 44

1.3 Les théories personnelles sur les émotions 46

1.3.1 Définition des théories personnelles sur les émotions 46

1.3.2 Caractéristiques des théories personnelles sur les émotions 48

1.3.3 Concepts connexes 52

1.4 Le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle 54

1.4.1 Définition et origine 54

1.4.2 Liens entre les théories personnelles sur les émotions et le SAE en RE 55

1.4.3 Impact 55

2. Que disent les théories en éducation à propos de nos variables d'intérêt ? *59*

2.1 Les émotions dans l'apprentissage 59

2.1.1 Quelle(s) conception(s) de l'émotion dans l'apprentissage en général ? 59

2.1.2 Quelle(s) conception(s) de l'émotion en pédagogie universitaire ? 62

2.2 La régulation des émotions dans l'apprentissage à l'université 67
2.2.1 Introduction : réguler ses émotions et réussir à l'université 67
2.2.2 Le coping dans l'apprentissage à l'université 68
2.2.3 Réguler ses émotions dans l'apprentissage à l'université selon Boekaerts (2011) 69
2.2.4 Réguler ses émotions pour résister à la tentation lors de l'étude à l'université selon Leroy (2012) 70
2.2.5 Réguler ses émotions selon ses buts d'accomplissement : le modèle PARE (Tyson, 2008 ; Tyson, Linnenbrick-Garica & Hill, 2009) 72
2.2.6 Réguler ses émotions dans l'apprentissage selon les modèles intégrateurs 72

3. Conclusion générale de l'approche théorique *80*

Considérations épistémologiques et méthodologiques **85**

1. Epistémologie et méthodologie de recherche *86*
1.1 Paradigme épistémologique : l'interprétativisme 86
1.1.1 Caractéristiques principales de l'interprétativisme retrouvées dans ce travail 86
1.1.2 Liens entre le paradigme interprétativiste et l'étude 1 89
1.1.3 Liens entre le paradigme interprétativiste et l'étude 2 90
1.2 Design de recherche : la méthode mixte 91
1.2.1 Définition de la méthode mixte 91
1.2.2 Justification du choix d'une méthode mixte 92
1.2.3 Présentation de la méthodologie des deux études 92
1.2.4 Notre méthode mixte selon quatre caractéristiques 94

2. Posture de recherche *98*

3. Conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques *99*

Contributions empiriques **103**

1. Représentation des variables investiguées *104*

2. Tableau récapitulatif des 4 articles *106*

3. Etude 1 *107*
3.1 Article 1 107
3.1.1 Introduction 108
3.1.2 Méthode 111
3.1.3 Résultats 115
3.1.4 Discussion 119
3.1.5 Conclusion 122
3.2 Article 2 125
3.2.1 Introduction 126
3.2.2 Emergence du questionnement et hypothèses 127
3.2.3 Cadre théorique 128
3.2.4 Méthodologie 131
3.2.5 Résultats 134
3.2.6 Discussion et perspectives 141

4. Etude 2 *145*
4.1 Article 3 145
4.1.1 Introduction 146
4.1.2 Cadre théorique 148
4.1.3 Méthode 150
4.1.4 Résultats 152
4.1.5 Discussion et perspectives 158
4.1.6 Conclusion 160

4.2 Article 4 161
4.2.1 Problématique et questionnement 162
4.2.2 Cadre théorique 163
4.2.3 Méthodologie 164
4.2.4 Résultats 167
4.2.5 Discussion et perspectives 169

5. Synthèse des résultats des deux études *172*
5.1 Eléments de synthèse : comment les étudiants universitaires régulent-ils les émotions académiques qu'ils vivent lors de la préparation de la première session d'examens à l'université ? 173
5.1.1 SRE cognitives 173
5.1.2 SRE comportementales 174
5.2 Eléments de synthèse : pourquoi les étudiants universitaires s'engagent-ils dans la régulation des émotions académiques vécues lors de la préparation de la première session d'examens à l'université ? 175
5.2.1 Motivations à réguler et buts émotionnels 176
5.2.2 Théories personnelles sur les émotions académiques vécues dans la situation ciblée 177
5.2.3 Sentiment d'auto-efficacité en RE 177
5.3 Observations intégrant des variables de l'étude 1 et de l'étude 2 179

Discussion générale **185**

1. Discussion des résultats grâce au modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE *186*
1.1 Explicitation de la logique générale du modèle et des types de liens entre variables 186
1.2 Présentation des variables du modèle et discussion des résultats de recherche en lien avec la littérature 189
1.2.1 Théories personnelles sur les émotions académiques 189
1.2.2 Sentiment d'auto-efficacité en RE 191
1.2.3 Motivations à réguler et buts émotionnels 193
1.2.4 Phases de régulation 194

2. Limites du modèle intégrateur et perspectives théoriques *196*
2.1 Concernant les processus intra-personnels de régulation des émotions académiques 197
2.1.1 Limites et perspectives théoriques de l'ensemble du modèle 197
2.1.2 Limites et perspectives théoriques sur le « comment » réguler 198
2.1.3 Limites et perspectives théoriques sur le « pourquoi » réguler 199
2.2 Quelle place pour les facteurs contextuels influençant les processus intra-personnels de RE ? 201
2.3 Quelle place pour les *outcomes* impactés par les processus intra-personnels de RE ? 203
2.4 Mise en évidence des contributions empiriques des quatre articles pour le modèle intégrateur 206

3. Limites générales et perspectives de recherche *208*
3.1 Limites de la méthodologie utilisée 208
3.2 Limites de la posture de la chercheure 210

4. Perspectives d'intervention *211*
4.1 Concernant le « comment » de la régulation des émotions académiques 211
4.1.1 Pour l'accompagnateur méthodologique 211
4.1.2 Pour l'enseignant 212
4.1.3 Pour l'étudiant 213
4.2 Concernant le « pourquoi » de la régulation des émotions académiques 214
4.2.1 Pour l'accompagnateur méthodologique 214
4.2.2 Pour l'enseignant 216
4.2.3 Pour l'étudiant 217

5. Conclusion de la partie discussion *217*

Conclusion générale **221**

Liste des tableaux et des figures **227**

1. Liste des tableaux *227*

2. Liste des figures *228*

Références bibliographiques **231**

Annexe 1 : Accord du comité d'éthique de l'université de Namur **247**

Annexe 2 : Questionnaire envoyé aux étudiants pour l'étude 1 **249**

Annexe 3 : Consentement éclairé écrit pour les entretiens **261**

Annexe 4 : Canevas pour l'entretien semi-structuré **263**

Annexe 5 : Exemples de verbatims retranscrits **271**

Annexe 6 : Article 5 sur les pistes d'intervention pratiques découlant des résultats de thèse **287**

Remerciements

Il n'y pas de joie sans gratitude

[Brane Brown]

C'est avec joie que je voudrais adresser ici mes remerciements aux différentes personnes qui par leur présence, leur soutien, leur bonne humeur, leur humour et leur amour ont fait du texte qui suit un projet collectif bien plus qu'individuel.

En effet, l'aboutissement de ce manuscrit est le résultat d'une série de choix, de hasards, de chances et de rencontres qui m'ont mené ici aujourd'hui. D'un naturel curieux, j'ai accepté de me lancer dans cette aventure de longue haleine, dont j'ai pu apprécier autant les apprentissages réalisés sur moi-même que sur le sujet choisi.

Tout d'abord, je voudrais adresser un merci particulier aux étudiants qui ont répondu « présents » pour m'offrir généreusement un peu de leur précieux temps. Ils m'ont témoigné de leur vécu et de leur expérience sur cette période si particulière du blocus. Nos échanges ont été enrichissants et ont résonné en moi tout au long de ce processus d'analyse et d'écriture.

Ensuite, je voudrais exprimer une gratitude toute particulière à Marc, qui dès mon arrivée au DET m'a chaleureusement accueillie avec Evelyne (et aujourd'hui avec Sandrine) et tout le reste de l'équipe. Ce climat de travail si convivial de notre département m'a permis d'être dans les meilleures conditions possibles pour réaliser cette recherche. Comme je l'ai déjà dit à Marc, « tout bon pédagogue est un clinicien qui s'ignore ». Marc a le don de donner la confiance, de soutenir sans diriger et surtout de refocaliser l'apprenant sur ce qu'il aime et le motive, ce qui le reconnecte à ses émotions agréables. Pour aller au bout d'une thèse, il est donc non négligeable que le promoteur soit un co-régulateur émotionnel compétent. J'ai eu la chance de bénéficier de cet accompagnement qui m'a permis d'apprécier mon travail au DET, ma thèse et surtout de rester moi-même dans tous ces défis. Cette liberté-là n'a pas de prix.

Cet accompagnement a été complété par la co-promotion de Pierre Philippot, qui par sa présence, sa bienveillance et sa curiosité a été un chainon essentiel de l'équipe. Son aide à l'analyse statistique mais surtout clinique et également son indéniable attrait pour les belles schématisations de variables ont joué un rôle crucial dans l'avancée de mes réflexions et dans la structure de mes idées. Mariane et Céline, qui complètent mon comité d'accompagnement, ont toujours été d'une oreille attentive, amenant des pistes de réflexion complémentaires et rigoureuses, me menant à considérer les choses sous des angles nouveaux ou différents. Elles ont également contribué à une ambiance chaleureuse et je les en remercie sincèrement. Il n'y a aucun doute que ce climat d'apprentissage serein et constructif a joué un rôle fondamental dans la régulation de mes propres émotions (à la fois pour augmenter les émotions agréables vécues dans ce parcours, les savourer mais également pour quelque fois diminuer les émotions désagréables qui peuvent aussi y survenir).

Merci également à Mme Gaëlle Espinosa et Mr David Sander qui ont généreusement accepté de faire partie du jury de cette thèse et de partager avec nous leur expertise sur cette thématique si passionnante.

Je tiens aussi à adresser un merci tout particulier à l'ensemble de mes collègues du DET, qui ont contribué à créer en présence ou à distance un environnement de travail chaleureux. Même si le confinement nous a éloignés physiquement, je n'ai pas eu la sensation d'être vraiment à distance de vous.

Pour finir, j'aimerais exprimer ma gratitude à ceux qui m'ont donné l'amour de la lecture et de la découverte, la force de persévérer en toute circonstances et l'attrait pour la pédagogie, mes parents. J'aimerais aussi en témoigner à mon frère qui par ses 1001 projets remplis d'énergie et de passion me contamine jour après jour et à ma sœur, Hélène, qui a été ma plus grande complice dans cette « affaire ». Merci aussi à toi, Thibaut, qui a le don de me rappeler la douceur de l'instant présent. Je me sens si chanceuse de vous avoir à mes côtés. Merci à mes amies et amis les plus proches qui m'ont permis et me permettent toujours de garder un équilibre, notamment en me distrayant certains jours de mes pensées envahissantes de thèse via des moments de sport, de détente, de nature… Votre présence est pour moi, un cadeau inestimable que je compte chérir encore des années, jusqu'à peut-être le jour où j'aurai moi-même oublié le titre de cet ouvrage !

Bonne lecture et à bientôt.

N'arrêtez jamais d'apprendre car la vie ne cesse jamais d'enseigner

[Paul Rousseau]

Introduction générale

Introduction générale

1. Mise en contexte de notre thématique

Entrer à l'Université constitue, pour tout étudiant, un défi de taille. En effet, la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur confronte l'étudiant à de nécessaires adaptations des stratégies qu'il utilisait auparavant pour traiter l'information, la comprendre et la mémoriser ; pour gérer son temps ; pour gérer ses émotions… Parmi tous ces défis, le présent travail s'intéresse à la capacité de l'étudiant à réguler ses émotions dans la période spécifique de la préparation d'une première session d'examens universitaires (nommée « blocus » en Belgique).[1]

Dans cette situation particulière, il semble que les émotions de l'apprenant occupent une place notoire pour différentes raisons. Tout d'abord, chaque étudiant développe un certain rapport avec le contenu à apprendre et à mémoriser. Ce contenu peut provoquer en lui des émotions diverses dont certaines nécessitent peut-être une gestion (chaque matière à apprendre peut plus ou moins attirer l'étudiant, lui faire peur, l'ennuyer, l'amuser…). Ensuite, comme nous le détaillerons dans la partie théorique, l'émotion se caractérise par différentes composantes (pensées, modifications du système nerveux central et périphérique, tendances à l'action…) qui peuvent influencer le processus d'apprentissage. Par son impact corporel mais aussi cognitif, l'émotion de l'étudiant pourra faciliter ou freiner le processus d'apprentissage en cours. Par exemple, une émotion de forte intensité risque de dérober des ressources cognitives (concentration, attention, mémorisation) pourtant nécessaires à la mémorisation. Enfin, nous ne pouvons passer à côté du fait que l'apprentissage (y compris à l'université) est une situation qui, par nature, déstabilise l'apprenant. Comme l'énonce Cuisinier (2016, p. 13), le paradoxe de l'enseignement consiste à « déstabiliser l'apprenant en toute sécurité ». En effet, dans sa quête d'apprentissage, l'apprenant doit faire évoluer ses anciennes manières de penser, de lire, de comprendre le monde pour intégrer l'information nouvelle d'une façon qui lui fait sens. De ce fait, il se trouve fréquemment en déséquilibre cognitif. Pour qu'il puisse apprendre, il doit gérer ce déséquilibre et par conséquent, gérer la frustration de ne pas tout savoir tout de suite (donc notamment savoir réguler les émotions désagréables), prendre le risque de la nouveauté, accepter qu'un savoir remette en cause ses anciennes certitudes, être confiant dans le fait que cet inconfort sera transitoire et qu'il pourra le dépasser. Par conséquent, l'apprentissage requiert de l'étudiant la capacité de faire face à cette « insécurité cognitive » et aux émotions qu'elle provoque. Pour finir, l'apprenant doit être également capable de réguler les diverses émotions qui découlent des enjeux convoqués dans la situation d'apprentissage et dans son contexte (enjeux de réussite ou d'échec, de comparaison sociale, de reconnaissance, d'identité…).

[1] Le « blocus » est une période de révisions intenses, caractérisée en Belgique francophone par l'arrêt des activités d'enseignement et une focalisation (dans l'optimal) durant une ou plusieurs semaines de l'étudiant sur ses cours en vue des évaluations.

En conclusion, des émotions variées émergent inévitablement dans toute situation d'apprentissage et peuvent provenir de différentes sources. La capacité de l'étudiant à les réguler semble cruciale pour parvenir à faire des émotions, des leviers plutôt que des freins à ses apprentissages. Toutefois, la question de la régulation émotionnelle dans l'apprentissage à l'université est encore peu documentée dans la littérature. Ce travail de thèse vise, par conséquent, à mettre cette thématique au-devant de la scène. Nos questions de recherche, présentées dans la suite de cette introduction, précisent les angles d'investigation choisis.

2. Petit détour humoristique

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaitons susciter l'intérêt du lecteur pour notre thématique via quelques images humoristiques et « confessions étudiantes ». Elles ont été glanées sur des pages *Facebook* alimentées par des étudiants. Elles mettent en avant le caractère émotionnel que peut revêtir cette période charnière du début de cursus universitaire pour l'étudiant. Elles soulignent implicitement le véritable défi que représente la régulation des émotions de l'étudiant durant cette période. Ce sont d'ailleurs les difficultés émotionnelles qu'y rencontrent certains étudiants qui ont mené la chercheure (aussi accompagnatrice d'étudiants de première année d'université dans le développement de leurs méthodes d'étude) à vouloir en connaitre davantage sur la régulation des émotions lors de cette période charnière.

En bref, le lecteur trouvera ci-dessous de quoi le faire sourire ou au contraire, de quoi lui rappeler sa première année d'université avec effroi. Nous espérons, en tous cas, que sa curiosité sera attisée et lui donnera l'envie de se plonger dans la suite de ce manuscrit…

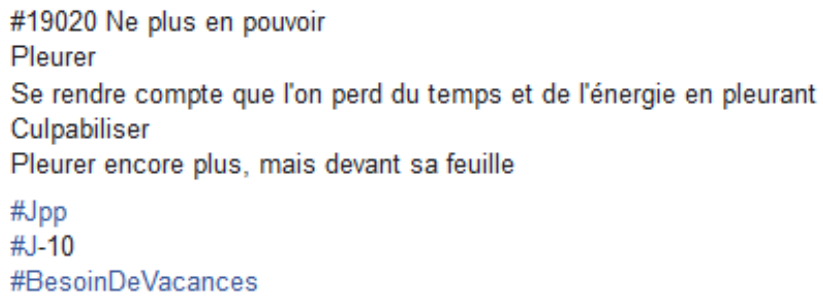


Figure 1. Confession étudiante 1[2]

[2] https://www.facebook.com/UConfessions2015.



Figure 2. Etre étudiant – le week-end avant les exams[3]

#20409 Mes techniques pour me rassurer pendant les examens:
-Rescue Spray
-Roll-On antistress
-Huile essentielle de lavande
-Vitamines
-Magnésium en comprimé
-Relaxation
-Meditation

Ce qui fonctionne vraiment:
-Savoir que Mamie a allumé une bougie et fait une prière

#TropDeStress
#MerciMamie
#TrouvezVousUnPetitVieuxGentil

Figure 3. Confession étudiante 2[4]

[3] https://www.facebook.com/EtreEtudiants/.
[4] https://www.facebook.com/UConfessions2015.



Figure 4. Etre étudiant – Le cycle du stress[5]

3. Les pratiques professionnelles comme source de questionnement au sein de cette recherche

Psychologue clinicienne de formation, la chercheure qui a conduit la présente étude doctorale fait partie du Service de Pédagogie Universitaire de l'Université de Namur. Ce service est en charge des dispositifs de promotion de la réussite au bénéfice des étudiants de première année d'université. Il vise à faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pour les étudiants arrivant à l'université principalement. Au sein de ce service, la chercheure réalise donc régulièrement des entretiens individuels avec des étudiants dans le but de les soutenir dans le développement de stratégies d'apprentissage adaptées au contexte universitaire, notamment en vue de préparer leur première session d'examens.

Sur la base de cette pratique d'entretiens méthodologiques, l'attention de la chercheure s'est progressivement portée sur une thématique récurrente, celle des difficultés émotionnelles vécues par certains étudiants dans l'étude ou la préparation de leurs premiers examens. Interrogée par ces difficultés émotionnelles étroitement liées à l'apprentissage, elle a souhaité baser ses recherches de thèse sur ces questionnements de terrain. En effet, selon ses observations, il semblerait que certains étudiants soient davantage capables de réguler leurs émotions au service de leur apprentissage que d'autres. Mais, pourquoi ? Qu'est-ce qui

[5] https://twitter.com/luisakupper/status/412241544242941952.

différencie l'un ou l'autre étudiant ? Comment cette régulation se réalise-t-elle ? Pourquoi et à partir de quand, l'étudiant décide-t-il que l'émotion est nécessaire à réguler lorsqu'il apprend ? Plus globalement, comment la compréhension de la régulation émotionnelle peut-elle éclairer les dynamiques d'apprentissage à l'Université dans la situation visée ? Voilà autant de questions qui ont constitué le terreau de réflexion de la chercheure.

Toutefois, si le questionnement initial a émergé au contact d'étudiants consultant le service de promotion de la réussite et éprouvant, par conséquent, certaines difficultés d'apprentissage, la présente réflexion s'ouvrira à un questionnement général sur la régulation des émotions dans la période de préparation d'examens universitaire chez tout étudiant de première année universitaire (de manière à élargir la compréhension de ce processus encore peu connu).

4. Présentation des questions de recherche

4.1 Hypothèse préliminaire sur la période de préparation des premiers examens universitaires

Sur la base de nos observations de terrain menant au constat que certains étudiants se montrent capables d'utiliser leurs émotions comme des facilitateurs de l'étude alors que d'autres sont complètement submergés par celles-ci, nous nous sommes posé deux questions principales. Celles-ci ont pour but d'apporter des éléments de compréhension aux différences interindividuelles observées entre étudiants dans la manière de réguler les émotions vécues dans la situation visée ainsi que d'approfondir plus globalement la compréhension du processus fondamental de régulation émotionnelle en situation d'apprentissage universitaire.

Avant de présenter ces deux questions, nous mettons en lumière l'hypothèse préliminaire qui a guidé notre choix pour l'étude du processus de régulation émotionnelle au sein de la situation précise de préparation des premiers examens universitaires. En effet, suite aux observations de terrain évoquées ci-dessus, nous avons posé l'hypothèse que la situation de préparation d'une première session d'examens universitaires possédait un « fort potentiel émotionnel » au vu de ses caractéristiques (nouveauté, enjeux impliqués, organisation temporelle propre au contexte des universités belges francophones…) et qu'il serait donc particulièrement intéressant d'y investiguer la régulation émotionnelle des étudiants.

4.2 Questions de recherche

Cette rubrique présente nos deux questions de recherche.

La première question se focalise sur la manière dont les étudiants régulent les émotions vécues dans la situation ciblée. Cette question se centre donc sur le « **comment** » de cette régulation par l'investigation des stratégies de régulation émotionnelle qu'ils disent employer (nous utiliserons l'acronyme SRE pour référer à ces stratégies). Cette question est formulée comment suit :

COMMENT les étudiants universitaires régulent-ils les émotions académiques vécues dans la période de préparation d'une première session d'examens ?

La deuxième question interroge ce qui motive les étudiants à s'engager dans la régulation émotionnelle au sein de la situation visée. Cette question se concentre donc sur le « **pourquoi** » de la régulation émotionnelle. Elle vise particulièrement à interroger les antécédents de cette régulation et notamment les motivations des étudiants à réguler leurs émotions et les buts émotionnels qu'ils se fixent. En outre, ce que pensent les étudiants sur leurs émotions et la nécessité de les réguler dans l'apprentissage est exploré ici et correspond au concept des « théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage », développé au chapitre théorique. En effet, ce qu'une personne croit sur ses émotions, leur utilité, la nécessité de les réguler, leur caractère bon ou mauvais est reconnu dans la littérature comme un antécédent à la régulation émotionnelle. Nous avons donc voulu explorer cette variable dans la présente thèse. Enfin, ce « pourquoi » de la régulation mise en place par l'étudiant est également investigué via la perception qu'il a de sa capacité à réguler ses émotions, nommée « sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle » (SAE en RE). En effet, cette variable pourrait notamment influencer ses efforts pour réguler ses émotions et les SRE auxquelles il recourt. Notre deuxième question est formulée comme suit :

POURQUOI les étudiants universitaires régulent-ils les émotions académiques vécues dans la période de préparation d'une première session d'examens ?

5. Remarques générales

Après avoir introduit notre thématique et présenté nos questions, nous poursuivons cette introduction par des remarques générales.

Précisons d'abord que cette recherche s'inscrit dans une perspective exploratoire au sens commun du terme signifiant « destiné à explorer, à étudier avec soin » selon le dictionnaire Universalis[6]. Comme nous l'expliquons en partie théorique, la recherche liant les théories sur la régulation des émotions académiques et le contexte universitaire et précisément, la transition secondaire-supérieur n'en est qu'à ses balbutiements. Selon nous, cette « exploration » d'un domaine peu investigué jusque-là constitue donc un préalable nécessaire au développement de recherches plus pointues et confirmatoires sur cette question apparue récemment dans la littérature. C'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas souhaité mettre en lien les variables de régulation émotionnelle avec la réussite des étudiants. Cette démarche nous semblait anticipée. Précisons toutefois qu'au sein de cette perspective exploratoire, différentes hypothèses sont posées au sein de nos articles. Comme nous ne considérons pas le terme « exploratoire » comme synonyme de « pré-enquête » ou encore comme « la première phase d'une recherche », il ne nous semble pas contradictoire avec cette orientation exploratoire de nous fonder sur des hypothèses, notamment issues de notre pratique professionnelle. Toutefois, le caractère précurseur de nos recherches empêche de poser des hypothèses fortes, avec une méthodologie permettant des interprétations causales robustes.

[6] https://www.universalis.fr/dictionnaire/exploratoire/

En complément, nous avons décidé de prendre le point de vue de la psychologie des émotions sur la thématique de la régulation émotionnelle dans l'apprentissage. Nous entendons par là que nous avons sollicité les théories de la psychologie des émotions pour les mettre au service du contexte d'apprentissage visé, sans les lier directement à des *outcomes* pédagogiques tels que la réussite académique ou le niveau de prérequis. Comme expliqué, nous avons adopté une position exploratoire sans vouloir attester de la fonctionnalité ou dysfonctionnalité de nos variables pour l'apprentissage ou le bien-être de l'étudiant. Par exemple, nous n'avons pas souhaité classifier les SRE fonctionnelles ou dysfonctionnelles pour le bien-être de l'étudiant, ni les théories personnelles sur les émotions au service ou freinant les buts de formation de l'étudiant. Cette vision catégorielle nous semblait prématurée par rapport au niveau de connaissances sur les processus en jeu.

Après avoir précisé notre point de vue sur nos objets, nous ne pouvons passer à côté d'un petit mot sur notre position quant à l'effet de mode lié à la thématique des émotions et de leur régulation. Les émotions sont aujourd'hui au-devant de la scène. Elles sont traitées partout : dans les magazines de détente, dans les médias mais elles font aussi beaucoup l'objet d'analyses pseudo-scientifiques réalisées par des personnes peu formées sur la question. Bien que ce traitement médiatique de grande ampleur comporte le bénéfice de conscientiser les individus sur cette question, il provoque aussi, quand l'information est peu nuancée, réductrice voire erronée, le risque de créer chez les individus des mythes (Lilienfeld, Lynn, Ruscio & Beyerstein, 2011) ou des fausses croyances émotionnelles potentiellement nuisibles, y compris sur la régulation des émotions. Par exemple, développer la croyance que c'est « facile de gérer ses émotions » peut mettre les étudiants en difficulté quand ils n'y parviennent pas et pourraient les mener à abandonner leurs tentatives de régulation pour la suite. Nous espérons par ce travail contribuer à l'enrichissement des connaissances scientifiques nuancées sur cette thématique, encore si peu connue et comprise dans le domaine de l'apprentissage.

Clôturons cette introduction par deux remarques de forme (mais liées à une position de contenu).

Tout d'abord, nous utiliserons volontairement les termes d'émotions « agréables » et « désagréables » plutôt que ceux d'émotions « positives » ou « négatives ». L'utilisation des mots « positives » ou « négatives » présuppose une vision trop simple des émotions (Boniwell & Kauffman, 2017 ; Lyubomirsky, King & Diener, 2005) de laquelle nous voulons nous distancer à l'instar d'Hansenne (2021). Nous y faisons parfois référence entre guillemets. En effet, l'objet de notre recherche est, entre autres, d'interroger les croyances des étudiants quant, par exemple, aux avantages et désavantages des émotions agréables et désagréables pour l'apprentissage. Comme nous le verrons dans la partie empirique, l'émotion désagréable peut, en réalité, être utile à certaines facettes de l'apprentissage tout comme l'émotion agréable peut lui nuire dans certaines conditions. Les termes « agréables/désagréables » nous semblent donc plus adaptés à notre position sur les émotions.

Ensuite, cette thèse n'a pas été rédigée avec une écriture systématiquement inclusive. Néanmoins, lorsque nous parlons d'étudiants, nous faisons également référence aux étudiantes. Il en va de même lorsque nous parlons d'enseignants, nous parlons également d'enseignantes. A part pour référer spécifiquement à l'auteure de cette thèse (s'exprimant via le « Nous » de modestie), nous utiliserons le genre masculin de manière neutre afin d'assurer une lisibilité textuelle et visuelle et ce, sans la moindre intention discriminatoire.

6. Structure générale du manuscrit

Voici, pour finir, une vue d'ensemble de la structure générale de ce manuscrit.

La présente **introduction**, présentant nos questions de recherche et leur origine, est suivie d'une première partie nommée « **approche théorique** » qui met en avant l'ensemble des théories psychologiques et éducatives qui fondent cette recherche. Cette partie aboutit à la présentation de deux modèles intégrateurs sur la régulation des émotions académiques, dont l'un a contribué à l'émergence de notre propre modèle présenté en fin de manuscrit. Une deuxième partie **épistémologique et méthodologique** met ensuite en avant le paradigme interprétativiste qui sous-tend l'ensemble du processus de recherche et qui rappelle que nos objets d'intérêt sont étudiés à travers le prisme des représentations qu'en ont les étudiants. La méthodologie mixte privilégiée dans nos études est également détaillée pour permettre au lecteur de saisir l'organisation des deux études et leur complémentarité. La troisième partie est quant à elle**, empirique** et propose les quatre articles rédigés dans le cadre de cette thèse. Elle aboutit ensuite à un croisement des résultats de nos deux études qui fait office de synthèse générale des résultats. Celle-ci précède la quatrième et dernière partie offrant une **discussion générale** de nos principaux résultats, la présentation de notre modèle intégrateur ainsi que les perspectives et limites du présent travail. Une conclusion reprend au final les éléments centraux qui ont émergé de cette thèse.



Figure 5. Illustration émotions dans l'apprentissage 1 (Line Fischer)

Partie 1 : Approche théorique

Approche théorique

Cette partie théorique présente les principales théories et concepts sur lesquels cette recherche est basée[7]. Elle est organisée en deux parties.

Elle débute par l'exposition de nos différentes variables d'intérêt sous l'angle de la psychologie des émotions. En effet, c'est prioritairement au sein de ce champ que les recherches se sont focalisées sur nos objets. Tout d'abord, l'**émotion** est définie et différenciée des concepts connexes avec lesquels elle est souvent confondue. Ensuite, la **régulation émotionnelle** est présentée via ses cibles, ses fonctions, son caractère conscient ou non, son opérationnalisation et son caractère fonctionnel ou dysfonctionnel. Elle est distinguée du *coping* et de la régulation générale des affects. Pour finir, un lien est tissé entre la génération de l'émotion et le processus de régulation. Le modèle des compétences émotionnelles est abordé puisque la régulation émotionnelle est une compétence qui en fait partie tandis que le modèle de régulation émotionnelle de Gross (2015) ne sera que cité à cet endroit car il sera développé dans la seconde partie du chapitre où il sera appliqué directement à la situation d'apprentissage étudiée. Les **théories personnelles sur les émotions** sont ensuite mises en lumière via la définition que nous avons construite et via leurs caractéristiques. Ces théories personnelles sont à concevoir comme une variable antécédente de la régulation émotionnelle. Les concepts connexes à celles-ci présents au sein de la littérature sont passés en revue et différenciés des théories personnelles sur les émotions. Enfin, le concept de **sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle** est présenté. Il est également considéré comme une variable antécédente à la régulation émotionnelle. Un point particulier lui est également dédié au vu son importance équivalente à celle des théories personnelles sur les émotions au sein de cette recherche.

Après ce tour d'horizon des développements proposés par les recherches en psychologie des émotions, la seconde partie de ce chapitre met en exergue comment ces théories ont percolé dans le champ de l'éducation, plus spécifiquement en pédagogie universitaire et dans le contexte de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Notons qu'une partie des variables de la présente thèse n'ont que peu ou pas été transférées et développées en éducation (par exemple, les théories personnelles sur les émotions et le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle). Ces variables sont donc inclues dans la partie sur la régulation émotionnelle dans l'apprentissage car il n'existe pas assez de littérature à leur sujet en situation d'apprentissage que pour leur dédier un point spécifique.

Cette deuxième partie de chapitre est organisée de la manière suivante. En premier lieu, les **émotions dans l'apprentissage** sont introduites en rappelant la nécessaire

[7] Pour obtenir des précisions sur certaines théories ou concepts, nous renvoyons parfois le lecteur aux contenus spécifiques des différents articles, placés en partie empirique.

interaction entre cognitions et émotions ainsi que les lacunes des modèles motivationnels de l'apprentissage ne donnant pas de place explicite aux émotions. Ensuite, quelques études en éducation mettant l'émotion au-devant de la scène sont présentées. Nous nous centrons ensuite sur l'émotion dans le contexte académique. Les émotions académiques sont alors définies et mises en avant grâce aux travaux de Pekrun, Goetz, Titz et Perry (2002). En deuxième lieu, la focale est placée sur notre variable d'intérêt : la **régulation émotionnelle dans l'apprentissage**. Les différentes recherches qui ont porté sur la régulation d'émotions académiques sont passées en revue en présentant leurs contributions respectives à l'enrichissement de la présente recherche. Les manquements de ces théories sont également mis en avant. Les recherches liant régulation émotionnelle et réussite académique sont présentées en guise d'introduction pour passer ensuite en revue les développements effectués dans le champ du *coping* à l'Université puisqu'ils ont fait l'objet d'une littérature abondante, notamment concernant la manière dont l'étudiant peut faire face au stress. Différentes théories appartenant au champ de l'autorégulation et ayant mis en avant l'importance de la régulation émotionnelle à l'université sont ensuite mises en lumière. Enfin, deux modèles intégrateurs tissant de nombreux liens entre les théories psychologiques sur la régulation émotionnelle et la pédagogie universitaire clôturent ce chapitre.

Partant d'un champ de recherche spécifique (la psychologie des émotions) et d'un contexte précis (la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et en particulier, la confrontation à la première période de préparation d'examens universitaires), notre revue de la littérature a donc sollicité des théories complémentaires d'origines différentes. Ce travail met donc en exergue cette volonté de rendre ces champs complémentaires et de profiter des avancées de l'un et l'autre pour faire évoluer la compréhension du processus complexe et multi-facette qu'est la régulation émotionnelle dans l'apprentissage. Notre propre proposition de modèle intégrateur, proposé dans la partie discussion de ce manuscrit, s'inscrit également dans cette logique.

Pour aider le lecteur dans ce cheminement théorique, des points de synthèse nommés « résumé des points importants » reprennent les éléments centraux de chaque section dans des encadrés gris. En outre, dans la suite du texte, différents acronymes sont utilisés pour référer à nos variables principales :

- RE : pour régulation émotionnelle
- SRE : pour stratégies de régulation émotionnelle
- TPE : pour théories personnelles sur les émotions
- SAE en RE : pour sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

1. Que disent les théories en psychologie des émotions à propos de nos variables d'intérêt ?

1. Que disent les théories en psychologie des émotions à propos de nos variables d'intérêt ?

1.1 L'émotion

Bien que nous nous focalisons davantage sur la régulation des émotions des étudiants que sur la génération de celles-ci, il est nécessaire de définir au préalable le concept d'émotion sur lequel nous nous appuyons. Cette définition comprend d'abord la présentation des différentes composantes d'une émotion, cette première approche permettant de mieux saisir ce qui se cache derrière ce concept multi-facette et la manière dont ces facettes peuvent influencer l'apprentissage. La régulation de l'émotion peut également porter sur une ou plusieurs de ces facettes d'où l'importance de les expliquer. Ensuite, les différentes fonctions de l'émotion sont exposées, en illustrant celles-ci dans le contexte d'un étudiant universitaire.

Afin de délimiter avec encore plus de précision le concept de l'émotion, il a semblé pertinent de présenter, pour finir, différentes manifestations affectives connexes à l'émotion et souvent confondues avec celle-ci. En effet, le langage courant et la psychologie non scientifique tendent à utiliser de manière indifférenciée ces concepts, rendant encore plus difficile la délimitation de ce qu'est une émotion.

1.1.1 Définition de l'émotion

« Chacun sait ce qu'une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. A ce moment-là, il semble que plus personne ne sache» (Fehr & Russell, 1984).

Depuis Darwin et son célèbre ouvrage *l'expression des émotions chez les hommes et les animaux* (1877, p. 9), les théories psychologiques portant sur les émotions se sont développées en masse et se sont divisées en différents courants de recherche selon les définitions données à l'émotion, leurs composantes, leurs causes, leurs conséquences…

Comme annoncé, le concept d'émotion recouvre une variété de phénomènes. Il est donc difficile d'en donner une définition catégorielle (c'est une émotion *versus* ce n'est pas une émotion). Nous partageons toutefois l'idée de Philippot (2011) sur la possibilité d'en donner une définition de type probabiliste. Dans ce cadre, on considère que l'appartenance à une catégorie est définie selon le nombre de caractéristiques que l'objet partage avec le prototype théorique de la catégorie (Rosch & Mervis, 1975). Dans notre contexte, au plus une réaction affective rejoindra les caractéristiques et composantes présentées ci-dessous, au plus elle se rapprochera d'une émotion prototypique.

Afin de définir l'émotion, nous nous basons sur les théories de l'évaluation cognitive (*appraisal*), dont nous partageons les visions. Arnold (1960) et Lazarus (1966) furent parmi les premiers à utiliser le terme d'*appraisal* (évaluation cognitive) pour fournir une explication au fait qu'une même situation peut provoquer des émotions différentes chez différentes personnes selon l'évaluation cognitive qui en est faite.

Dans cette lignée, le modèle de Scherer (2001) propose que, dans toute situation, un ensemble de caractéristiques sont évaluées et que ce sont les résultats de ces évaluations qui génèrent l'émotion. Cette théorie explique donc pourquoi une même situation peut provoquer une émotion académique de valence, de durée ou d'intensité différentes d'un étudiant à l'autre. Nous présentons ici les cinq composantes d'évaluation décrites par ces auteurs ainsi que nos hypothèses sur l'évaluation de celles-ci par l'étudiant lors de la préparation de ses premiers examens universitaires (des données empiriques en regard de ces hypothèses sont compilées dans l'article 3 au sein de la partie empirique de ce manuscrit) :

(1) **La nouveauté** : l'individu évalue, en premier lieu, le caractère nouveau ou connu d'une situation (la situation est-elle nouvelle ou pas, prévisible ou pas ?). Pour les étudiants de première année d'université, nous posons l'hypothèse que cette période est probablement évaluée comme nouvelle. Cela sous-tend une prévisibilité limitée vu l'inconnu lié à ce manque d'expérience, notamment de mémorisation de grandes quantités de matière en autonomie.

(2) **La valence** : ensuite, l'individu évalue la valence de l'évènement (est-il agréable ou désagréable, positif ou négatif ?). Il semble que la valence de la période étudiée puisse différer d'un étudiant à l'autre bien que, largement évoquée par les aînés comme une période difficile, elle soit généralement redoutée par les étudiants de première année d'université (ne fut-ce que par ce qu'elle représente aux yeux de la majorité de ceux-ci une réduction du temps de loisirs et de vie sociale pour une immersion dans les contenus à étudier).

(3) **Le rapport aux buts** : en troisième lieu, l'individu évalue la situation en référence à ses buts. L'individu doit estimer si ce qui est évalué est pertinent pour ses buts, selon leur hiérarchie. Nous émettons l'hypothèse qu'un étudiant accroché à ses études souhaite réussir sa première session et valider un maximum de crédits ECTS lors de celle-ci. Cette période d'évaluation semblerait donc activer les buts de formation poursuivis par l'étudiant (notamment les buts de performance).

(4) **Le potentiel de maitrise** : ensuite, l'individu évalue sa capacité à pouvoir agir sur la situation, à savoir son potentiel de maitrise. Cette évaluation-là dépend notamment de ce qui a causé la situation selon lui ainsi que de son sentiment d'avoir ou non du contrôle sur les évènements qu'il vit. Nous pensons que l'étudiant pourrait se sentir démuni face aux défis offerts par cette période. En effet, il ne peut que difficilement évaluer ses compétences (méthodologiques, disciplinaires, émotionnelles…) puisque peu, voire aucune situation similaire, ne lui a été proposée auparavant dans son parcours scolaire.

(5) **L'accord avec les normes** : l'étudiant termine par évaluer l'accord de la situation avec ses normes personnelles (valeurs et normes internalisées) et avec les normes externes (culturelles et sociales) (Philippot, 2011). Cette évaluation serait, selon nous, davantage sujette à varier parmi les étudiants selon leurs normes personnelles, familiales, culturelles…que l'évaluation de la nouveauté, du rapport au but et du potentiel de maitrise, vu qu'elle se réfère à des caractéristiques plus personnelles que contextuelles.

Dans la situation visée, il semble que ce modèle puisse être éclairant pour expliquer la genèse des émotions académiques et le défi que leur régulation représente.

Après avoir mis en avant leur genèse, revenons à notre tentative de définition de celle-ci. Au sein des théories de l'évaluation cognitive, Philippot (2011) définit l'émotion comme un phénomène qui mobilise toutes les facettes de l'être humain, sur les plans physique et psychologique. Il convient de préciser que l'émotion est vue comme un épisode bref, ce qui la différencie des autres manifestations affectives que nous passerons en revue. Pour cet auteur, l'émotion serait sous-tendue par un ensemble de processus « plus ou moins coordonnés et plus ou moins présents selon la nature de l'émotion » (p. 17). Ces processus peuvent être automatiques, rapides et non conscients mais ils peuvent également être volontaires, réfléchis et conscients pour l'individu.

Bien que les théories de l'évaluation cognitive diffèrent sur certains points, les chercheurs de ce courant s'accordent sur les différents critères évalués pour donner naissance à l'émotion ainsi que sur les facettes qui peuvent être identifiées dans un épisode émotionnel : l'évaluation (le fait de conférer une signification émotionnelle à une situation), la tendance à l'action (approcher, éviter, fuir,…), les réponses émotionnelles de différents ordres (physiologiques, expressives, posturales, cognitives…) ainsi que le sentiment subjectif (le ressenti de l'émotion, qui pourrait être la résultante des autres facettes). Ces composantes façonnant l'émotion sont décrites ci-après.

Notons, pour finir, que nous considérons deux catégories émotionnelles selon leur valence : les émotions agréables (elles marquent la satisfaction des besoins) et les émotions désagréables (elles marquent l'insatisfaction de ceux-ci) (Regard, 2012). Nos résultats sur les émotions académiques ressenties par les étudiants lors de la préparation de leurs premiers examens nous mèneront à introduire de la nuance face à ces deux catégories générales.

Composantes de l'émotion

Sander et Scherer (2019) soulignent que la littérature contemporaine définit l'émotion en la décomposant en plusieurs composantes, synthétisées ci-dessous. Dès lors, l'émotion est considérée par ces chercheurs comme un concept « multi-componentiel ».

Évaluation cognitive

Comme expliqué ci-avant, nous partons de l'idée que l'individu évalue au niveau cognitif différentes caractéristiques d'une situation qu'il juge pertinente. C'est le résultat de cette évaluation qui fait émerger une émotion d'une certaine nature chez celui-ci. Cette évaluation cognitive est donc le point de départ de l'émotion selon les théoriciens de l'évaluation cognitive. En son absence, il n'y a pas d'émotion déclenchée. Comme le notent Sander et Scherer (2019), « l'existence de ce processus évaluatif à la source du déclenchement et de la différenciation des émotions explique notamment la grande variabilité intra- et inter-individuelle dans le domaine de l'émotion » (p. 9). En effet, un même évènement peut déclencher des émotions différentes chez un même étudiant selon le contexte ou chez deux étudiants différents.

Tendance à l'action

Chaque émotion serait accompagnée d'une tendance à faire quelque chose (approcher, se soumettre, dominer, se battre…). Pour Frijda (1986), les tendances à l'action provoquées par les émotions sont des dispositions internes à accomplir certaines actions ou modifications en lien avec l'environnement. Par exemple, un étudiant qui vit des émotions agréables dans son cours aura plus tendance à « l'approche positive » (continuer de s'y confronter) qu'un étudiant fortement anxieux dans l'étude dont l'émotion provoquerait plutôt un mouvement d'évitement du cours, perçu comme une menace. L'article 2 nous éclairera sur cette question via l'étude des stratégies de régulation émotionnelle comportementales employées par les étudiants face aux émotions qu'ils ressentent dans l'étude.

Réponses émotionnelles

Elles sont de différents types. Tout d'abord, une émotion provoque une réponse au niveau physiologique. Le système nerveux central et périphérique sont impactés. Le stimulus émotionnel activerait l'amygdale cérébrale qui transmettrait un message d'activation au système nerveux périphérique sympathique. C'est grâce à ce système que dans le cas de certaines émotions, on observe une accélération du rythme cardiaque, de la fréquence respiratoire, une dilatation des pupilles… Lors de la régulation émotionnelle, le système parasympathique serait, quant à lui, déclenché grâce à l'activation du cortex préfrontal permettant de faire revenir l'organisme a un état d'équilibre.

Ensuite, l'émotion provoque aussi une réponse au niveau expressif par l'activation de certains muscles faciaux et par une modification de la posture, des gestes, de la voix (avoir la voix qui tremble en cas de stress, par exemple).

Enfin, au niveau cognitif, pour Philippot (2011), l'émotion influence la manière dont les ressources attentionnelles sont allouées et facilitent l'accès à certaines informations en mémoire. Au sein de notre recherche, il sera intéressant d'explorer comment le vécu émotionnel et les stratégies de régulation émotionnelle employées dérobent des ressources cognitives (coût cognitif), qui dans le cas de l'étudiant universitaire, ne sont plus disponibles pour apprendre ou, en tous cas, freinent sa concentration et sa mémorisation.

Sentiment subjectif

Il s'agit de la coloration subjective de l'expérience par l'émotion (Philippot, 2011). Selon les auteurs, cet aspect « phénoménologique » de l'émotion est perçu comme une composante ou comme le résultat de la prise de conscience des étapes précédentes. Il s'agit donc de l'aspect conscient du processus émotionnel (Sander & Scherer, 2014). Les questions demandant à l'étudiant d'identifier l'émotion (en termes de nature, d'intensité…) la plus en lien avec la situation d'apprentissage ciblée font référence à cette composante (comme nous le verrons dans l'article 1).

Fonctions de l'émotion

A l'instar de Darwin (1877) et de son approche évolutionniste de l'émotion, nous postulons que celle-ci possède différentes fonctions nécessaires à notre survie et à notre adaptation ainsi qu'à l'apprentissage. Elle serait donc un signal, porteur d'un message sur la satisfaction des besoins de l'individu, sur l'évolution de ses buts, sur le respect de ses valeurs. Nous partons donc de l'idée qu'elle est foncièrement adaptative puisqu'elle informe l'individu sur lui-même ou sur son environnement (nous verrons dans l'article 3 si les étudiants partagent cette conception de l'émotion dans l'apprentissage). Toutefois, c'est ce que nous faisons de l'émotion qui peut ne pas être adaptatif. Notre variable centrale qu'est la régulation émotionnelle prend alors tout son sens puisqu'elle permet à l'individu « d'agir » sur l'émotion pour la moduler selon l'état et/ou le but désiré (précisons que cette régulation peut également porter sur l'évaluation cognitive/*appraisal* à la source de l'émotion).

L'émotion peut donc servir différentes fonctions (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nélis, 2009). Elle peut notamment être une source d'information sur les buts/besoins/valeurs : par exemple, un étudiant ayant un fort besoin de stimulation peut ressentir des émotions désagréables en mémorisant un cours seul, sans bouger puisque cette activité ne lui permet pas d'être assez actif (étudier en marchant et dessiner un grand schéma peuvent alors favoriser plus de stimulation chez lui, par exemple).

Ensuite, elle peut faciliter l'action : par les tendances à l'action qu'elle provoque, l'émotion prépare l'individu à agir dans la situation (par exemple, un étudiant frustré dans l'étude de son cours peut suivre ou non la tendance à l'action d'écarter ce cours de son chemin puisque celui-ci lui fait « obstacle »).

Elle peut également aider à la prise de décision : toute situation de choix s'accompagne d'une activation émotionnelle pour Mikolajczak et al. (2009). Pour effectuer un choix, le sujet doit pouvoir anticiper les avantages et inconvénients des différentes options en se référant au plaisir ou déplaisir qu'elles procureront, c'est-à-dire à des émotions anticipées (en période de préparation des examens, l'étudiant peut décider de consacrer plus ou moins d'efforts dans l'étude d'un cours ou l'autre en anticipant les émotions que l'étude ou la réussite de ceux-ci lui procureront).

L'émotion peut aussi moduler les interactions sociales : elle informe l'environnement social de notre état interne et nous informe des intentions d'autrui. Cette fonction est moins centrale dans notre recherche car nous n'avons pas focalisé notre attention sur le contexte social de l'étudiant lors de la préparation de sa session d'examens.

Conclusion

La définition probabiliste de l'émotion que nous proposons se fonde donc sur l'explicitation de ses caractéristiques, de ses composantes et de ses fonctions.

En guise d'intégration des éléments exposés, nous nous référons à la définition de l'émotion que proposent Rimé et Moscovici (2005) : « Les émotions font partie des

manifestations affectives qui s'imposent de manière automatique dans le cours de l'adaptation et qui suscitent l'expérience du plaisir ou de la peine (*ceci met en avant la valence de l'émotion [agréable ou désagréable] et son aspect potentiellement adaptatif*). Leur marque la plus distinctive est la rupture de continuité dans le rapport individu-milieu, qu'on perçoit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'individu (*les chercheurs pointent ici que le processus émotionnel est accompagné des réponses physiologiques périphériques et centrales venant modifier l'état d'équilibre, l'homéostasie*). Elles représentent des constellations de réponses, qui impliquent à la fois les niveaux motivationnel-comportemental, facial-expressif, subjectif-phénoménal, attentionnel-cognitif et physiologique-végétatif du fonctionnement de l'individu (*cette partie de définition insiste sur le caractère complexe et multi-componentiel de l'émotion*). A ces éléments, « il convient d'ajouter la brièveté d'installation et la courte durée, qui distinguent l'émotion des autres manifestations affectives » (p. 54). Ce dernier point permet de faire le lien avec la rubrique suivante présentant ce qui différencie l'émotion de ses concepts connexes.

1.1.2 Concepts connexes

Le tempérament

Selon Kristal (2005), le tempérament est la constellation de traits innés qui déterminent le style de comportement unique d'un individu, la façon dont il vit et réagit au monde (l'extraversion ou le névrotisme, par exemple). Le tempérament comprend donc la propension d'un individu à ressentir davantage telle ou telle émotion mais inclut ce ressenti dans une durée et dans une certaine stabilité à travers le temps (contrairement à la brièveté de l'épisode émotionnel et à son caractère dynamique). Par exemple, un étudiant de tempérament optimiste ressentirait fréquemment des émotions agréables.

L'humeur

Les humeurs sont conçues par Rimé et Moscovici (2005) comme des états affectifs plus diffus (le sujet ne sait pas ce qui les déclenche ou les interrompt, contrairement à l'émotion qui est une réaction à un stimulus plus clair) et s'étalant davantage dans le temps que l'émotion (de quelques instants à quelques mois mais tout de même plus situés que le tempérament). De plus, contrairement à l'émotion, les humeurs ne seraient pas associées à des modifications brusques du comportement (comme par exemple, une accélération de la fréquence cardiaque, un expression faciale spécifique…). Pour illustrer cette idée dans notre contexte, un étudiant pourrait être d'humeur déprimée durant plusieurs semaines sans savoir exactement pourquoi.

Les sentiments

Le terme de sentiment est souvent utilisé comme un synonyme de celui d'émotion dans le langage courant. Toutefois, les chercheurs en psychologie des émotions s'accordent davantage pour voir le sentiment comme une composante de l'émotion et non comment l'émotion en tant que telle (Coppin & Sander, 2010).

En effet, pour Sander et Scherer (2014), comme nous l'avons vu dans les composantes de l'émotion, le sentiment subjectif est une des facettes de l'épisode émotionnel. Le sentiment ou ressenti subjectif représente l'expérience consciente de l'individu sur l'émotion, étiquettable avec un concept verbal approprié. Le sentiment serait donc davantage de l'ordre d'une représentation à partir de l'émotion. C'est notre position au sein de cette recherche. En effet, notre questionnaire interroge les émotions de base, étiquetées par des vocables adaptés au contexte d'apprentissage et associés donc aux différents « sentiments subjectifs de l'étudiant » (le stress pour la peur, la frustration pour la colère, le plaisir pour la joie…). Des sentiments plus spécifiques au contexte d'apprentissage et plus éloignés des émotions de base sont également investigués (intérêt, culpabilité, découragement…).

Les affects

Pour finir, comme l'humeur, l'émotion est dissociée de l'affect qui ne serait pas forcément lié à des indices physiologiques, expressifs et moteurs caractéristiques (Rimé & Moscovici, 2005). En outre, la majorité des auteurs utilisent le terme d'affect ou des réactions affectives pour parler des émotions au sens large ou de manière abstraite. Des études portant sur « les affects » d'étudiants universitaires ne permettraient donc pas de savoir de quelles manifestations affectives les chercheurs parlent précisément.

Résumé des points importants sur l'émotion

- Emergeant dans des situations évaluées comme pertinentes en termes de buts, de valeurs ou de besoins pour l'individu, les émotions colorent notre vie quotidienne en agissant, via leurs différentes composantes, comme des chefs d'orchestre de notre activité cognitive et physiologique (Desseilles & Mikolajczak, 2013). On peut dès lors aisément comprendre comment les émotions influencent notre perception du monde et de nous-même ainsi que nos raisonnements (Luminet, 2008) et nos apprentissages (Sander, 2019).
- L'émotion est différenciée du tempérament, de l'humeur, des sentiments et des affects par son caractère bref ainsi que par les réponses brusques (déclenchées par un stimulus précis) et variées qui l'accompagnent (faciales, cognitives…).
- Servant différentes fonctions pour l'adaptation de l'individu, l'émotion peut toutefois lui nuire dans certaines conditions. La régulation émotionnelle entre alors en jeu.

1.2 La régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle est définie via ses cibles, ses fonctions et ses motivations. Quelques précisions sont apportées sur le caractère conscient et/ou inconscient de la régulation. Ensuite, la manière dont elle est opérationnalisée via les stratégies de régulation émotionnelle (SRE) est expliquée pour aboutir à un débat central en psychologie clinique sur la fonctionnalité ou dysfonctionnalité des différentes SRE. Pour sortir de cette dichotomie, la notion de flexibilité de régulation émotionnelle est présentée et nourrit la

réflexion, en ré-insistant sur l'importance de l'adéquation entre la stratégie employée, le but de régulation poursuivi et le contexte dans lequel se trouve l'individu (argument au cœur de notre deuxième article). C'est cette position que nous trouvons la plus pertinente dans le contexte d'apprentissage qui nous occupe.

1.2.1 Définition de la régulation émotionnelle

Les philosophes ont, depuis longtemps, esquissé différentes théories sur la possibilité de réguler ses émotions et sur les bienfaits ou méfaits de celles-ci pour l'individu. Les désirs, passions et envies sont-ils contrôlables ? L'être humain y est-il soumis ? Sont-ils bénéfiques ou menaçants ?

Déjà à l'antiquité, Aristote expliquait que tout l'art pour réagir à une insulte était de doser correctement sa colère, de le faire au bon moment et envers la bonne personne. Plus tard, Marc-Aurèle, célèbre stoïcien revendiquait, tout comme Sénèque, la nécessité de contrôler ses désirs et ses passions puisqu'ils étaient considérés comme mauvais conseillers. Depuis lors, philosophes et écrivains continuent à débattre sur ce thème. Ce n'est que bien plus tard, avec les théorisations psychanalytiques de Freud et ensuite le développement des théories du *coping*, que la psychologie a porté son intérêt à cette question.

Comme le soulignent Mikolajczak et Desseilles (2012) dans l'avant-propos du *Traité de régulation des émotions*, la régulation émotionnelle est une problématique complexe qui fait l'objet d'un nombre incalculable de recherches depuis la fin des années 1990, se basant sur des modèles différents. Cette rubrique vise donc à définir la régulation émotionnelle via des apports théoriques jugés utiles dans le contexte de l'apprentissage. Elle n'a donc pas l'ambition d'être exhaustive mais vise à améliorer la compréhension de ce processus, tel qu'il est envisagé au sein de cette recherche.

Comme expliqué, malgré son potentiel adaptatif l'émotion peut parfois nuire à l'ajustement de l'individu, si elle résulte d'une évaluation « incorrecte » ou si son intensité est disproportionnée. Elle nécessite alors d'être régulée (Philippot, 2011). Dans cette optique, Philippot (2011) définit la régulation émotionnelle comme « les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices) » (p. 117). Nous préférons cette définition à celle de James Gross fréquemment retrouvée dans la littérature[8] car elle met en avant le caractère conscient ou non de la RE. En outre, cette définition se focalise à la fois sur la régulation des réponses émotionnelles ainsi que sur le rôle régulateur de l'émotion pour l'individu (par exemple, grâce au message qu'elle peut lui porter).

[8] Il désigne la RE comme « le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, comment ils en font l'expérience et comment ils les expriment » (Gross, 1998b). Bien que cette définition soit influente, nous rejoignons Korb (2014) qui constate qu'elle comprend une trop large variété de processus (depuis l'identification de l'émotion, sa compréhension, l'intégration de l'information émotionnelle et aussi la gestion de son comportement et de l'expression des émotions). Nous la trouvons dès lors trop vague.

Ses cibles potentielles

La régulation peut porter à la fois sur la nature de l'émotion (l'étudiant tente de modifier une émotion en une autre), sur l'intensité de l'émotion (il tente de diminuer ou d'augmenter l'intensité ressentie), sur la durée (il essaye de raccourcir ou allonger la durée d'une émotion) et sur une ou plusieurs composantes de l'émotion (il tente de réguler les pensées associées à l'émotion, il cache une expression faciale de découragement…) (Mikolajczak & Desseilles, 2012). Il faut noter que la RE peut donc cibler une ou plusieurs de ces dimensions à la fois.

Il est important de préciser que la régulation peut viser nos propres émotions (endogène) mais également peut viser les émotions des autres (exogène). En effet, en contexte social, il arrive que le processus de régulation soit dirigé vers l'émotion de l'autre (lorsqu'un étudiant étudie en présence d'un pair et lui exprime son stress, l'autre étudiant peut essayer de l'apaiser, ce qui est une régulation exogène, par exemple). Au sein de la présente recherche, nous nous centrons sur la RE endogène.

Ses fonctions

La RE permet de maintenir ou de modifier l'émotion vécue. Elle est donc mise en place, consciemment ou pas, afin d'obtenir un état émotionnel désiré à court terme et/ou afin de servir un objectif de l'individu à plus long terme. De plus, elle peut être nécessaire quand le vécu d'une émotion n'est pas congruent avec les normes sociales en matière de vécu ou d'expression émotionnelle (par exemple, l'étudiant simule qu'il est content pour son ami quand il lui explique qu'il a déjà mémorisé tout un cours alors que cette information le stresse en réalité).

Notons que paradoxalement, la stratégie de régulation employée place parfois l'individu dans l'état qu'il voulait à tout prix éviter (par exemple, l'évitement de pensées ou de situations désagréables à court terme peuvent, à long terme, provoquer davantage d'anxiété), ce qui témoigne du caractère automatique de certaines régulations et parfois de leur dysfonctionnalité pour le bien-être. Nous détaillerons ce point d'intérêt par la suite.

Approche motivationnelle de la RE ou RE motivée (Tamir & Gutentag, 2017)

Notre article 2 met en avant l'approche motivationnelle de la régulation émotionnelle, que nous présentons ci-après. Nous invitons toutefois le lecteur à consulter cet article au sein du chapitre empirique (et notamment, la schématisation de la figure 16) pour en connaitre davantage sur la régulation motivée ainsi que sur les potentiels conflits de motivations mis en évidence dans la situation académique ciblée.

Les recherches de Tamir (Bigman, Gross, Ford & Tamir, 2016 ; Gutentag, Halperin, Porat, Bigman & Tamir, 2017 ; Tamir, 2009 ; Tamir & Millgram, 2017) sont particulièrement intéressantes en ce qui concerne les motivations des individus à réguler leurs émotions (le « pourquoi » de la régulation). En effet, l'idée de ces théories est que la régulation émotionnelle est un processus motivationnel parmi d'autres (Carver & Scheier, 1998). Ces théories ont pour intérêt d'élargir la vision trop schématique d'une

régulation dédiée seulement à diminuer l'émotion désagréable et à augmenter l'émotion agréable (parfois, l'individu peut souhaiter ressentir des émotions désagréables parce qu'elles servent, à ce moment, le but qu'il poursuit). En effet, Tamir et Millgram (2017) proposent une taxonomie des motivations qui poussent les personnes à réguler leurs émotions. Elles concluent que la régulation varie selon les buts de l'individu activés dans la situation et selon le contexte social. L'implication qui en découle est que le caractère fonctionnel ou non d'une SRE ne peut donc être avéré sans connaitre le contexte de la situation, ni le but de régulation poursuivi. Nous avons trouvé cette théorie particulièrement intéressante à appliquer à l'étudiant universitaire. Nous mettons en avant ses concepts principaux ci-dessous.

Motivations à RE, buts émotionnels et SRE

La régulation émotionnelle serait mise en place quand un obstacle survient aux buts ou états désirés par l'individu. Une régulation efficace de l'expérience permettrait alors de revenir à l'état désiré. Dans cette optique, les différentes SRE sont utilisées pour atteindre des états émotionnels désirés (buts émotionnels) au service de buts d'ordre supérieur (les motivations à réguler) (Tamir & Millgram, 2017). Les buts émotionnels et les motivations à réguler sont nommés de manière globale, les « buts de régulation ».

Deux catégories principales de motivations à réguler sont répertoriées par ces auteurs. La première réfère à **la motivation hédonique** (réguler ses émotions afin de faire varier le niveau de plaisir ou de souffrance). Ici, l'atteinte de l'état désiré est l'objectif. Par exemple, une motivation hédonique guidant la RE d'un étudiant se matérialise par l'envie de regarder une série pour se détendre (augmenter son plaisir). Au sein de la motivation hédonique, un individu peut aussi vouloir ressentir des émotions désagréables (par exemple, avoir envie d'écouter une chanson triste), ce qui se rapporte à une motivation contra-hédonique (Tamir, 2015). L'autre motivation à réguler est nommée la **motivation instrumentale.** Dans ce cas, l'individu régule l'émotion en vue d'une performance (par exemple, vouloir moduler le stress pour étudier un cours d'université). Ce n'est donc pas l'état immédiat qui compte (par exemple, le plaisir) mais l'avantage que va procurer cet état pour la tâche à réaliser (ce que permet le stress pour mieux étudier). Dans ce cas, la régulation de l'émotion est au service d'un objectif poursuivi par l'individu à plus long terme (par exemple, se mettre au travail et se concentrer sur les contenus à mémoriser) (Tamir, 2009).

Cette théorie met également en avant que les SRE implémentées par les individus ont trop souvent été étudiées en faisant abstraction des motivations à réguler et des buts émotionnels qu'ils poursuivent. Il semble dès lors difficile d'attester de leur efficacité pour l'individu. Dans leur étude expérimentale, Millgram, Sheppes, Kalokerinos, Kuppens et Tamir (2019) observent que la stratégie utilisée dépend souvent du but émotionnel fixé par l'individu. En conséquence, pour ces auteurs, une RE adaptative résulte de la concordance entre le but émotionnel et le moyen (SRE).

L'importance de la prise en compte du contexte pour étudier la régulation des émotions

Toute émotion émerge dans un contexte qu'il est nécessaire de prendre en compte pour comprendre sa genèse (c'est un des buts de l'article 3) et la potentielle régulation qu'en fait l'individu. En effet, selon les personnes avec lesquelles l'individu se trouve, selon le lieu, selon le moment, l'émotion vécue et sa régulation peuvent différer. Dans le cas d'un étudiant, il y a fort à parier que des émotions différentes sont ressenties s'il assiste à un cours *ex-cathedra* ou s'il étudie un cours en autonomie (ou accompagné) en vue de l'examen et que, par conséquent, certaines variations dans la RE peuvent être observées dans ces situations diverses.

Cet aspect contextuel rappelle que les questionnements sur l'efficacité des stratégies de régulation émotionnelle doivent toujours prendre en compte les situations dans lesquelles l'émotion émerge au risque de dresser un portrait lacunaire de leurs effets (McRae, Heller, John & Gross, 2011). En effet, réévaluer une situation peut être avantageux dans certaines situations mais pas dans d'autres, à certains moments mais pas tout le temps (cela dépend notamment du niveau de ressources cognitives disponibles). Dans notre recherche, nous interrogeons les émotions vécues par l'étudiant en les ancrant dans un contexte spécifique, qu'est la situation de préparation d'une première session d'examens universitaires. Les observations récoltées sont donc impossibles à dissocier de leur contexte d'émergence. En effet, une autre situation d'apprentissage à l'université, dans une autre année du cursus ou dans d'autres facultés pourrait, par exemple, faire apparaitre des variations en termes d'émotions ressenties, de SRE utilisées, de théories personnelles sur les émotions ou encore de sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle.

Bien que nous nous focalisons moins sur les facteurs contextuels, il y a fort à parier que la « culture disciplinaire » (ensemble de normes, de règles propres à une discipline, à une faculté), que la « culture académique » (ensemble de normes, de règles partagées dans le milieu académique) (Becher & Trowler, 2001) mais également que la culture en général (par exemple, individualiste ou collectiviste) influence les émotions ressenties, leur expression et la manière de le réguler. Kring, Werner, Philippot et Feldman. (2004) précisent d'ailleurs que la régulation émotionnelle dépend d'une culture à l'autre car elle est éminemment liée à ce que les individus pensent à propos d'une émotion dans cette même culture. Ceci établit un lien avec les « théories personnelles sur les émotions », variable centrale à notre recherche, abordée ci-après. Notons que le rôle de ces facteurs contextuels dans la RE sera mis en avant dans notre modèle en discussion.

Son caractère conscient ou inconscient

Les chercheurs sont partagés sur le caractère conscient ou inconscient de la régulation émotionnelle. Bigman et al. (2016), par exemple, en proposant une taxonomie des motivations à réguler se focalisent davantage sur une régulation motivée, contrôlée et consciente. Ces chercheurs partent donc de l'idée que l'individu régule ses émotions pour une raison précise. Bien que cette approche soit intéressante à différents égards (comme expliqué précédemment), il est évident qu'une partie de la régulation et de ses raisons se

déroule hors du champ de la conscience. Nous savons dès lors que notre recherche se porte sur ce dont l'étudiant a conscience et peut verbaliser (en sachant que ce qui est rapporté oralement par l'étudiant représente une partie de sa vie émotionnelle et non sa totalité).

Nous envisageons les processus en jeu dans la régulation émotionnelle de manière non dichotomique (conscients vs inconscients) mais plutôt sur continuum s'étalant des processus inconscients jusqu'aux processus conscients et contrôlés. Bien sûr, une certaine mobilité sur ce continuum nous parait possible. Par exemple, à force d'être questionnées dans l'entretien, certaines théories personnelles sur les émotions, initialement inconscientes, ont pu émerger à la conscience de l'étudiant (certains ont d'ailleurs signalé qu'ils n'avaient jamais réfléchi à certaines questions auparavant et qu'ils prenaient au cours de l'échange avec la chercheure, conscience de certaines choses). Un autre exemple peut concerner les SRE : l'étudiant peut ne pas avoir conscience initialement de ce qu'il fait/pense face à l'émotion agréable ou désagréable quand il étudie puis par le biais de l'entretien ou du questionnaire, prendre conscience de cette SRE, comme l'illustre la figure ci-dessous.

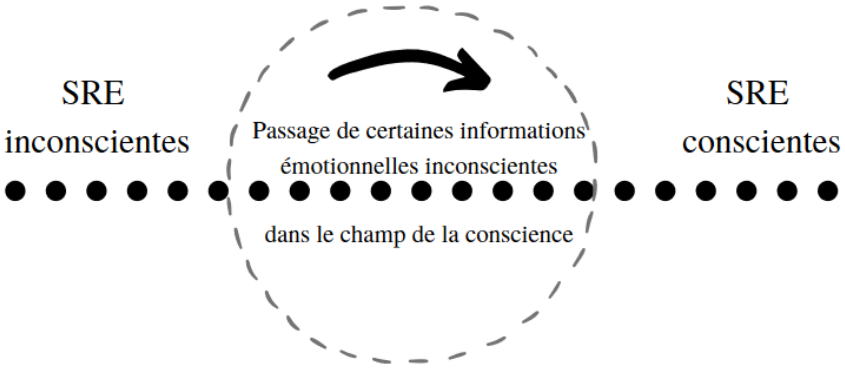


Figure 6. Continuum des SRE sur le niveau de conscience

Opérationnalisation de la RE

Dans le cadre de cette recherche, les différences interindividuelles en termes de RE sont visées notamment via l'exploration des différentes stratégies de régulation émotionnelles rapportées par les étudiants dans une même situation. En effet, notre intention est de mieux comprendre comment certains étudiants arrivent à gérer leurs émotions alors que d'autres y arrivent moins ou pas du tout. Pour mieux comprendre ces différences, les stratégies mises en œuvre par les étudiants pour tenter de réguler les émotions vécues dans la situation visée ont notamment été ciblées.

Les stratégies de régulation émotionnelle

Pour Koole (2009), les SRE se rapportent à l'approche concrète que met en place la personne pour faire face à ses émotions (selon notre découpage, ce qu'elle fait ou ce qu'elle pense pour tenter de réguler son émotion). Comme décrit ci-dessus, ces stratégies peuvent donc être mises en place consciemment ou non par l'individu afin d'agir sur l'émotion.

Beaucoup d'études ont visé à classifier ces stratégies de régulation émotionnelle. Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié une classification des SRE se fondant sur la distinction entre stratégie cognitive et stratégie comportementale (Parkinson & Totterdell, 1999), c'est-à-dire sur la nature de la stratégie.

Bien que la régulation émotionnelle soit plus spontanément associée à l'émotion désagréable (et souvent confondue avec un contrôle de celle-ci), une partie de notre recherche tente d'explorer comment les étudiants peuvent moduler les émotions agréables qu'ils expérimentent dans la situation ciblée (c'est-à-dire comment ils peuvent les augmenter, les maintenir ou si nécessaire, les diminuer).

L'étude de la régulation des émotions agréables est particulièrement prometteuse puisqu'elle permet de mettre à jour des SRE qui facilitent la récupération émotionnelle et la résilience et qui contrebalancent le vécu négatif (Tugade & Fredrickson, 2007). En effet, selon ces mêmes auteurs, les émotions agréables pourraient aider l'individu à se constituer un stock de ressources utiles à son adaptation et à son bien-être. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité prendre en compte à la fois la régulation des émotions académiques agréables et désagréables au sein de notre recherche.

SRE cognitives

Il s'agit de l'ensemble des stratégies utilisées par l'étudiant pour réguler son émotion (agréable ou désagréable) au moyen de sa pensée. Par exemple, un étudiant en proie à une difficulté dans son étude et vivant des émotions désagréables peut avoir des pensées de blâme de soi, se culpabiliser pour ce problème, tout comme il peut penser à autre chose ou penser à quoi faire pour le résoudre.

Les théories de l'évaluation émotionnelle nous rappellent que toute émotion émerge d'une évaluation d'une situation, c'est-à-dire d'un processus cognitif au départ (*apparaisal*). Il semble donc intéressant, dans la lignée des facteurs cognitifs, de se préoccuper des stratégies de régulation cognitive pouvant être mises en place une fois l'émotion générée. En effet, malgré un intérêt croissant sur les processus de régulation émotionnelle, la littérature apporte encore peu d'éclairage sur le rôle de ces stratégies cognitives dans la régulation émotionnelle et dans la psychopathologie. Certains types de pensée dysfonctionnelle pourraient, pourtant, être reliés à des symptômes d'anxiété, de dépression et aux troubles alimentaires (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010).

SRE comportementales

Il s'agit de l'ensemble des stratégies utilisées par l'individu pour réguler son émotion (agréable ou désagréable) au moyen de l'action. Par exemple, un étudiant en proie à une difficulté dans son étude et ressentant une émotion désagréable peut décider de refaire des exercices sur les points incompris, tout comme il peut décider de faire du sport ou de prendre un anxiolytique. Il faut préciser que toute action peut potentiellement s'avérer être une SRE comportementale : tout dépend de la fonction que lui attribue l'individu pour sa régulation émotionnelle (d'où l'intérêt de l'interroger à cet égard).

Caractère fonctionnel ou dysfonctionnel des SRE

Un débat très vif a longtemps opposé les chercheurs sur les SRE. Certains évoquaient la possibilité de décrire la fonctionnalité intrinsèque d'une SRE (John & Gross, 2004), alors que d'autres défendaient l'avis selon lequel le caractère fonctionnel ou dysfonctionnel d'une SRE ne pouvait être jugé hors de son contexte d'utilisation (Bonanno & Burton, 2013). Nous partageons la seconde position, raison pour laquelle nous avons opté pour l'exploration conjointe du « comment » et du « pourquoi » de la régulation dans notre contexte.

Nous pensons que ce n'est pas tant la stratégie employée par l'étudiant qui est fonctionnelle ou dysfonctionnelle en soi mais que l'important est la flexibilité dont il peut faire preuve en utilisant l'une ou l'autre SRE selon ses buts et selon la situation (Bjureberg et al., 2016 ; Cole, Michel & Teti, 1994). En effet, ce qui semble problématique en termes de régulation émotionnelle, c'est notamment de ne disposer que d'un répertoire limité de stratégies (par exemple, un étudiant « bloqué » dans l'utilisation de stratégies d'évitement lorsqu'il expérimente des émotions désagréables dans son cours), ne permettant pas la flexibilité du choix selon la situation académique. Bonanno et Burton (2013) décrivent la flexibilité comme une réaction multifacette à la variabilité du stimulus, qui permet à l'individu de sélectionner la SRE la plus adéquate selon le contexte, le répertoire de SRE dont il dispose et l'efficacité de la stratégie dans la situation.

Au sein de notre recherche, nous relatons seulement certains liens retrouvés dans nos données entre ces SRE et des effets émotionnels sur l'étudiant, sans attester du caractère adaptatif ou non d'une SRE. En outre, nous mettrons en lien les SRE utilisées, les motivations à réguler et les buts émotionnels poursuivis par les étudiants.

1.2.2 Concept connexe

Le champ du coping

Pour plus de précisions sur les différences entre la régulation émotionnelle et le *coping*, le lecteur pourra également se référer aux articles 2 et 3, présents au sein de la partie empirique. Nous ne rappelons ici que les points de divergence principaux entre ces deux champs.

Les théories du *coping* (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus, 1966) ont émergé pour rendre compte des stratégies d'adaptation utilisées par l'individu pour faire face à une situation menaçante pour lui. Une stratégie cognitive ou motrice de *coping* est donc mise en œuvre consciemment quand l'exigence de la situation est perçue comme dépassant les ressources de l'individu (menace, perte, douleur…). Ces stratégies ont fait l'objet de multiples recherches en éducation, focalisées massivement sur l'anxiété des apprenants lors de l'évaluation (perçue comme une situation menaçante) (Folkman & Lazarus, 1985 ; Halamandaris & Power, 1999 ; Thompson, 2015). C'est la raison pour laquelle nous expliquons brièvement ce que recouvrent ces théories.

Deux types de stratégies ont principalement été décrites dans ces théories : les stratégies orientées sur le problème (la personne agit pour modifier sa relation à l'environnement, elle

dispose d'un certain contrôle pour agir sur le problème, elle agit donc sur le « stresseur ») et les stratégies orientées sur les émotions (davantage mises en place dans des situations non contrôlables selon ces auteurs, elles visent à réduire la tension émotionnelle provoquée par la situation).

A ces deux catégories principales s'ajoutent deux catégories fréquemment retrouvées dans la littérature en lien avec le *coping* : les stratégies orientées vers la recherche de soutien social (elles visent à recevoir du soutien, de l'écoute, de l'empathie d'autrui dans la situation difficile) et les stratégies centrées sur le sens (si les autres stratégies ne sont pas applicables, l'individu tente de modifier ses représentations de la situation pour en diminuer l'impact émotionnel). Notons que les délimitations entre ces stratégies ne sont pas toujours claires. Elles peuvent donc en partie se recouvrir.

Dans un article nommé *Coping : pitfalls and promise*, Folkman et Moskowitz (2004) précisent que la classification des stratégies de *coping*, leur mesure et l'efficacité de celles-ci représentent des défis à relever au sein des futurs recherches de ce champ. Ces questionnements sont similaires dans le champ de la régulation émotionnelle et des SRE.

Liens entre le champ du coping et celui de la régulation émotionnelle

Au sein des théories sur la régulation émotionnelle, le *coping* est considéré comme une sous-catégorie de SRE. En effet, les stratégies de *coping* ne concernent que la régulation de situations menaçantes donc d'émotions désagréables (Lazarus, 1966 ; Lazarus et Folkman, 1984) alors que la RE portent sur tous les types d'émotions et inclut la régulation des émotions agréables également. En effet, les activités de *coping* sont orientées vers des situations blessantes, négatives et ne recouvrent donc que partiellement le fonctionnement, les cibles et les buts de la RE (Gross & Thompson, 2007).

En plus de leur relation asymétrique, ces concepts peuvent être distingués par le caractère conscient ou non des stratégies mises en œuvre. Les théoriciens du *coping* invoquent qu'il est l'effort conscient, délibéré d'un sujet pour faire face à une situation stressante alors que les SRE comprendraient, comme expliqué, des processus inconscients.

En outre, il faut noter que dans le cas du *coping*, la stratégie vient forcément après l'apparition du stress puisqu'elle est une manière d'y faire face (*to cope* signifie « faire face »). La stratégie de *coping* est réactive et non proactive, à la différence de certaines SRE pouvant être en œuvre avant-même l'émergence de l'émotion (par exemple, l'étudiant peut choisir d'étudier dans un lieu qu'il aime pour favoriser l'apparition d'émotions agréables).

Bien que les conceptions de Folkman et Moskowitz (2004) proposent un élargissement du champ du *coping* pour inclure de nouveaux développements (tels que la prise en compte des émotions agréables, les liens avec la RE, le *coping* proactif) rendant de plus en plus diffuses les frontières entre ces champs, nous avons fait le choix de nous focaliser sur celui de la régulation émotionnelle.

1.2.3 Génération de l'émotion et régulation : quel(s) lien(s) ?

Selon la conceptualisation de l'émotion comme un phénomène plus ou moins adaptatif, les auteurs sont divisés sur la plus ou moins grande importance de la régulation émotionnelle. En effet, certains auteurs considèrent l'émotion comme « dérangeante » et voient la RE comme absolument nécessaire (Gross, 1998b, 1999, 2002 ; Gross & John, 2003 ; Gross & Thompson, 2007 ; John & Gross, 2004). D'autres auteurs qui voient l'émotion comme une messagère utile à l'individu estiment que seules les émotions « pathologiques[9] » sont nécessaires à réguler (Philippot, 2011)

D'autres auteurs avancent l'idée qu'il est, en fait, impossible d'opérer une distinction temporelle, fonctionnelle et conceptuelle entre l'émotion et la régulation. En effet, les processus qui les sous-tendent ne pourraient être facilement séparés (Bediou, Sander & Scherer, 2012) et feraient partie d'un même processus systémique.

Cette controverse nous mène à voir que la délimitation entre les processus de génération de l'émotion et les processus de régulation émotionnelle comporte une part de superficialité. Au sein de notre recherche, pour plus de facilité, ces deux concepts sont distingués selon les définitions proposées. Nous nous focalisons davantage sur la RE, dès lors qu'elle a fait l'objet de peu de recherches dans le cadre de l'apprentissage bien que nous ayons conscience de l'intrication entre les processus de génération et de régulation de l'émotion. Cette position se reflète dans les visées de nos articles : l'article 3 se penche sur la genèse des émotions académiques tandis que les autres articles investiguent davantage leur régulation.

1.2.4 Modèles de la régulation émotionnelle

Modèle de Gross (2015)

Un auteur très influent dans le domaine de la régulation émotionnelle est le psychologue américain James Gross (1998b). Il a élaboré un modèle de la régulation émotionnelle, actualisé à différentes reprises jusqu'en 2019 où il l'a appliqué à l'apprentissage avec Pekrun (Harley, Pekrun, Taxer & Gross, 2019).

Afin d'expliquer directement comment la vision de la RE de Gross (1998b, 2015) a été transférée à l'apprentissage, nous avons fait le choix de présenter ce modèle de RE dans la partie du chapitre dédiée aux théories en éducation et non ici. Nous rappellerons à cet endroit les bases psychologiques du modèle avant d'expliquer comment les théories éducatives les ont en partie intégrées.

Précisons que cet auteur a nourri notre réflexion a bien des égards et notamment sur les théories personnelles sur les émotions et les phases de régulation, qui sont en lien avec ses développements théoriques les plus récents (Ford & Gross, 2018a ; Gross, 2015).

[9] Il s'agirait de situations où existe une sur-activation émotionnelle, une sous-activation émotionnelle, une inhibition émotionnelle ou des lacunes dans certaines compétences émotionnelles, telle que l'expression de l'émotion (Philippot, 2011).

Le modèle des compétences émotionnelles

Au sein de ce point, nous ne passerons pas en revue l'ensemble du modèle des compétences émotionnelles proposé par Mikolajczak et al. (2009). Nous nous focalisons uniquement sur la compétence de RE qui y figure. En effet, nous mettons en exergue ce que la conception de la RE comme une compétence nous apporte dans la présente recherche ainsi que le caractère original du modèle (prenant en compte des SRE pour les émotions agréables également).

Selon ce modèle, les compétences émotionnelles sont au nombre de cinq et sont définies comme « les différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak et al., 2009, p. 7). Il apparait donc clairement que ce ne sont pas nos émotions « brutes » qui influencent le plus notre bien-être et notre adaptation mais surtout ce que nous sommes capables d'en faire une fois que nous les vivons (à savoir, les compétences que nous possédons au niveau émotionnel).

L'idée que la régulation émotionnelle est une compétence émotionnelle apparait dans l'article 3. Cette notion de compétence nous semble intéressante car elle met en avant que l'étudiant peut apprendre à réguler ses émotions dans l'apprentissage et que cette compétence pourrait dès lors faire partie d'un curriculum davantage explicite à l'université notamment. En effet, plutôt que d'attendre de l'étudiant qu'il soit compétent à ce sujet sans l'y aider au sein de sa formation, un accompagnement pourrait voir le jour afin de favoriser cette compétence de RE dans l'apprentissage à l'Université. Cette piste-là est proposée dans les perspectives pratiques des articles et dans la discussion de ce manuscrit.

Ce modèle a également le mérite de mettre en avant l'importance de la RE des émotions agréables. Selon ce modèle, la gratitude, l'activité physique ou la méditation seraient des stratégies fonctionnelles a priori. L'expression de l'émotion agréable ou le fait de la savourer seraient également des SRE dites « fonctionnelles » et possibles une fois l'émotion apparue (stratégies a posteriori). Quatre stratégies sont répertoriées comme néfastes pour la régulation des émotions agréables : cacher ses émotions, penser à autre chose qu'au moment positif présent, orienter son attention vers le négatif et invoquer des causes extérieures à un évènement positif alors qu'il peut être lié à des qualités internes de l'individu. Toutefois, il prévaut au sein de ce modèle une vision réductrice des émotions agréables comme étant toujours bénéfiques. La régulation des émotions agréables y est considérée essentiellement comme une modulation pour augmenter ces émotions, ce qui ne nous semble pas toujours pertinent dans l'apprentissage, selon le cadre de la régulation motivée.

Résumé des points importants sur la régulation des émotions

- La régulation émotionnelle peut cibler différentes caractéristiques de l'émotion (valence, fréquence, intensité…) ainsi que ses diverses composantes. Elle permet à l'individu, quand il l'estime nécessaire, de moduler l'émotion ressentie dans le sens désiré. A cette fin, il doit implémenter une SRE pertinente dans le contexte et lui permettant d'atteindre l'état émotionnel désiré (le but émotionnel est guidé par la motivation à RE).

- Cette SRE peut être de nature cognitive ou comportementale, elle peut être mise sur pied de manière plus ou moins consciente et peut atteindre plus ou moins efficacement le but visé selon le contexte. C'est toutefois la flexibilité avec laquelle l'étudiant va pouvoir choisir une SRE adaptée selon la situation qui semble cruciale.
- Prenant en compte les émotions agréables, des SRE réactives et proactives ainsi que des processus inconscients, le champ de la RE nous semble plus adéquat à utiliser dans la présente recherche que celui du *coping*.
- La RE n'est pas si facilement séparable du processus de génération de l'émotion. Gardant en tête l'intrication de ces processus systémiques, nous les distinguons par facilité au sein de ce travail.
- Pour finir, nous concevons la RE comme une compétence, potentiellement évolutive (idée ressortant également de nos données).

1.3 Les théories personnelles sur les émotions

Ce troisième point traite des théories personnelles sur les émotions, variable centrale mise en lien avec la régulation émotionnelle au sein de notre recherche (dans le versant du pourquoi l'étudiant régule d'une certaine manière ses émotions). En effet, nous posons l'hypothèse que les théories construites par l'étudiant sur les émotions qu'il vit quand il apprend influencent la régulation qu'il en fait.

Premièrement, les théories personnelles sur les émotions sont définies en précisant leur origine ainsi que les différents termes que contient ce construit que nous avons élaboré. Deuxièmement, leurs caractéristiques sont présentées ainsi qu'une manière de les classer dans la littérature au sein de laquelle deux théories personnelles sur les émotions sont prégnantes. Elles font chacune l'objet d'un point d'explication. Pour finir, les concepts connexes aux « théories personnelles sur les émotions » sont passés en revue au sein de la littérature francophone et anglophone.

1.3.1 Définition des théories personnelles sur les émotions

Bien qu'il soit défini au sein de l'article 4, ce concept est détaillé ci-après, notamment pour justifier l'utilisation de ce nouveau terme élaboré au sein du présent travail.

Vu notre capacité à penser sur ce que l'on pense ou ce que l'on ressent, au-delà de les vivre, nous sommes aussi constructeurs de croyances et de théories à propos de nos émotions. Chaque personne, de même qu'elle se construit une vision du monde, théorise sur les émotions et sur la manière de s'y confronter. Les théories personnelles sur les émotions impliquent, par conséquent, une position « méta » par rapport à l'objet, qu'est l'émotion en elle-même.

La recherche sur les théories personnelles dans le domaine émotionnel a pris racine en premier lieu dans la recherche en éducation, grâce au travail de Carol Dweck sur les théories implicites de l'intelligence (Hong, Chi & Dweck, 1995). Dans ces recherches, les théories implicites que possède l'apprenant sur le caractère fixe ou malléable de l'intelligence sont

mises en lien avec la manière dont il va s'autoréguler et au final performer au niveau scolaire. Ce type de recherche s'est ensuite prolongé au sein du domaine émotionnel qui nous concerne et a été déconnecté du contexte de l'apprentissage pour prendre un point de vue plus clinique.

Différents concepts ont émergé au sein de la littérature pour référer aux théories personnelles sur les émotions. Il nous a semblé prioritaire d'éclaircir ce flou conceptuel. En effet, selon les chercheurs, on retrouve une multitude de concepts (peu souvent traduits dans la littérature francophone) dont la majorité semblent référer au même construit mais dont les définitions souffrent parfois d'un manque de précision.

Nous avons donc choisi d'élaborer notre propre construit, de manière à ce qu'il soit le plus adapté possible aux objets de notre recherche et nous permette d'offrir une définition théorique précise et mobilisable sur le plan empirique. En outre, élaborer notre propre concept permettait d'utiliser un terme ne faisant pas forcément allusion au caractère explicite ou implicite de théories personnelles des étudiants (à l'inverse des « théories implicites » proposées par Hong, Chi et Dweck (1995)).

Nous définissons les **théories personnelles** sur les **émotions** comme un ensemble de **croyances** reliées et organisées, que possède une personne à propos de ses propres émotions et de leur régulation (ou à propos des émotions d'autrui et de leur régulation).

Pourquoi des « théories » ?

Selon nous, il ne s'agit pas uniquement de croyances « isolées » mais d'un ensemble de croyances que possède une personne et qui forment un réseau (nous postulons que certaines entretiennent des liens, des similarités, certaines sont indépendantes, certaines s'opposent…). Ces hypothèses devront être explorées empiriquement. Le terme de **théories** renvoie donc à l'idée d'une certaine organisation entre les croyances sur les émotions et leur régulation.

En outre, utiliser le terme de « théories » met en avant que des facteurs davantage cognitifs (les théories construites sur les émotions) prennent place au sein des processus émotionnels, tels que la génération et la régulation de l'émotion. Cette position suppose une vision des processus cognitifs comme étant indissociables des processus émotionnels, position défendue au sein de ce travail.

Les « théories personnelles sur les émotions » comportent des caractéristiques similaires à celles des « croyances ». En effet, selon nous, une croyance est personnelle et possède un caractère non validé, ce qui peut la rendre biaisée. Différentes caractéristiques sont proposées (Pajares, 1992) pour différencier les croyances et les connaissances (Vause, 2011) dont notamment le caractère expérientiel et personnel ainsi que le caractère évaluatif (jugements, valeurs…) des croyances. Ces caractéristiques expérientielles et évaluatives se rapportent tout à fait aux théories personnelles sur les émotions.

Pourquoi des « théories personnelles » ?

Ces théories sont **personnelles** puisqu'elles sont construites par l'individu lui-même, en lien avec ses expériences, son identité, ses valeurs culturelles, sociales, etc. Elles sont très certainement nourries par la culture qui entoure l'individu et qui véhicule certaines positions sur les émotions. Bien qu'elles soient appelées « personnelles » (car elles sont propres à un individu), ces théories peuvent porter sur ses propres émotions mais aussi sur les émotions d'autrui et la manière dont autrui les régule.

Pourquoi des « théories personnelles sur les émotions » ?

Le terme **émotions** est conservé de manière large puisque ces théories peuvent porter sur des objets émotionnels divers (nature de l'émotion, composantes émotionnelles, cause de l'émotion…) ainsi que sur la régulation (influence du contexte sur la régulation, possibilité d'apprendre à réguler ses émotions…). Dans ce cadre, elles comportent souvent des attributions de fonctionnalité ou de dysfonctionnalité sur les émotions ou leur régulation (telle émotion est néfaste, telle stratégie fonctionne dans ce cadre…). Ces attributions se rapportent à la dimension évaluative présente dans la définition des croyances de Vause (2011). La schématisation de ce concept est proposée ci-dessous.

Notons que le terme choisi ici ne fait pas référence au caractère explicite ou implicite de ces théories, comme nous l'expliquerons dans la rubrique sur les concepts connexes présents dans la littérature.

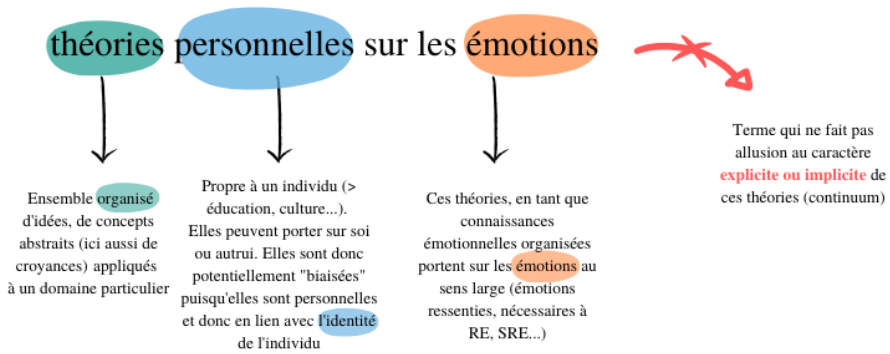


Figure 7. Schématisation du concept des théories personnelles sur les émotions

1.3.2 Caractéristiques des théories personnelles sur les émotions

Objets

Comme expliqué, ces théories personnelles sur les émotions peuvent porter sur des « objets émotionnels » variés.

Tout d'abord, les théories personnelles sur les émotions peuvent porter sur les émotions de l'individu lui-même ou sur celle d'autrui. Par exemple, l'étudiant peut penser que l'anxiété est néfaste pour son étude mais peut profiter à l'étude d'un autre étudiant. Ensuite, elles peuvent être plus ou moins générales ou spécifiques. L'étudiant peut penser, de manière globale, que les émotions agréables sont favorables à l'étude mais sa théorie peut aussi être plus spécifique (penser que l'intérêt est utile à l'étude mais pas la joie, par exemple). Certaines théories personnelles sur les émotions peuvent cibler des caractéristiques plus précises de certaines émotions (leur intensité, fréquence, durée…) voire certaines de leurs composantes (partager son stress avec les autres est dommageable car il se transmet, les pensées de culpabilité peuvent permettre de « tout donner » pour le cours sans plus se distraire…). Elles peuvent également porter sur les différents temps du décours émotionnel depuis la genèse de l'émotion (certaines croyances sur ses sources, sur ses causes), sur son apparition ainsi que sur sa régulation (théories personnelles sur la nécessité à réguler, sur l'utilité de certaines SRE, sur l'apprentissage de la RE…).

Dans notre recherche, nous nous focalisons sur les théories personnelles que possède l'étudiant sur ses propres émotions académiques et leur régulation dans le contexte d'apprentissage ciblé. Nous explorons ces théories personnelles de manière large (que pense-t-il globalement des émotions académiques à cette période ?, cf. article 3) ou spécifique (que pense-t-il de l'utilité d'émotions académiques particulières[10] et de la nécessité à les réguler à cette période ?, cf. article 4). L'article 1 présente les analyses factorielles réalisées sur les données récoltées permettant de faire émerger les trois groupes d'émotions académiques ressenties par les étudiants à cette période.

Source

Comme expliqué, ces théories construites par l'individu sont influencées par son expérience, son histoire, sa personnalité, etc. En outre, elles peuvent provenir de certaines croyances culturelles à propos des émotions et de leur régulation.

Comme abordé ci-avant, les théories personnelles sur les émotions par le fait qu'elles sont un ensemble organisé de croyances ont un statut épistémique différent des « connaissances » (Vause, 2011). En effet, les connaissances scientifiques sur les émotions n'appartiendraient pas à la catégorie des théories personnelles puisque ces connaissances reposent sur un ensemble de preuves/d'arguments qui permettent de justifier la validité des propositions retenues, ou au moins, leur plus grande plausibilité par rapport à d'autres conceptions relatives au même objet/phénomène (Crahay & Fagnant, 2007, p. 83). Dans la recherche en psychologie des émotions, cette précision est d'importance, comme noté précédemment. En effet, à l'heure où la thématique des émotions est largement vulgarisée, il est capital de dissocier ce qui relève du sens commun sur les émotions et leur régulation (les théories personnelles de Monsieur et Madame tout le monde) de ce qui relève de théories validées scientifiquement sur les émotions et leur régulation.

[10] Les émotions agréables d'intérêt, plaisir, enthousiasme et absence d'ennui, les émotions désagréables de type stress et manque de confiance, les émotions désagréables de type frustration, culpabilité, découragement.

Enfin, il faut remarquer que contrairement au concept d'émotion ou de régulation émotionnelle, la littérature ne s'est que récemment intéressée au rôle des théories personnelles sur les émotions dans le processus de RE. Les développements théoriques les concernant émergent seulement depuis peu au sein de la littérature scientifique.

Taxonomie selon Ford et Gross (2018b)

Ford et Gross (2018a) ont développé une catégorisation hiérarchisée des théories personnelles sur l'émotion. L'article 4 présente cette taxonomie que nous ne rappelons donc pas précisément ici. Nous détaillons uniquement les théories ciblées dans notre recherche et la manière dont nous nous sommes appropriée cette classification.

Au sein de cette taxonomie, les auteurs mettent prioritairement en avant deux types de croyances sur les émotions (théories super-ordonnées) : les croyances sur le caractère bon ou mauvais des émotions et les croyances quant à la contrôlabilité ou l'incontrôlabilité de celles-ci. D'autres théories subordonnées (sur la valence, l'intensité, les composantes de l'émotion…) précisent ces croyances principales selon les auteurs.

Dans notre article 3, nous interrogeons de manière globale les étudiants sur ce qu'ils pensent des émotions académiques et de leur régulation (article 3). Ensuite, au sein de l'article 4, nous nous focalisons précisément sur les théories relatives à l'utilité de l'émotion dans l'étude d'un cours universitaire, à savoir s'ils jugent que l'émotion est une menace et/ou un bénéfice à leur apprentissage (cette interrogation réfère à la catégorie superordonnée dédiée au caractère bon ou mauvais de l'émotion, croisée avec le contexte précis de l'étude d'un cours universitaire) et sur la nécessité de la réguler dans la situation académique ciblée. Plutôt que d'investiguer les théories des étudiants sur le caractère contrôlable ou pas de l'émotion en général, nous nous centrons uniquement sur la nécessité à la réguler. Précisons que l'ensemble des théories personnelles investiguées se réfèreront uniquement aux émotions de l'étudiant lui-même, au contexte spécifique de l'apprentissage et à des émotions de natures différentes (cf. article 1).

Au sein de la littérature, les deux théories personnelles formant les catégories superordonnées (émotion bonne/mauvaise, contrôlable ou non) de cette classification ont été les plus étudiées par les chercheurs. Quelques recherches y faisant référence sont maintenant décrites, bien que comme exposé, nous nous sommes appropriée cette taxonomie en l'adaptant au contexte d'apprentissage (nous n'utilisons donc pas tels quels ces deux types de croyances). Toutefois, les études les visant nous paraissent importantes à passer brièvement en revue vu qu'elles établissent des liens entre ces théories personnelles sur les émotions et le processus de RE. Notons toutefois, qu'à notre connaissance, ces théories personnelles n'ont jamais été étudiées en contexte d'apprentissage.

La croyance quant au caractère bon ou mauvais de l'émotion

La première catégorie superordonnée de théories personnelles sur l'émotion selon Ford et Gross (2018a) concerne la mesure dans laquelle une personne pense que les émotions sont bonnes ou mauvaises, bénéfiques ou menaçantes ou encore, utiles ou inutiles.

En effet, le fait que l'individu se représente l'émotion comme une menace ou un bénéfice est important à explorer puisque cette première théorie semble impacter ensuite la manière dont il s'ouvre ou non à sa vie émotionnelle et la régulation émotionnelle qu'il va privilégier. En effet, les représentations quant au caractère adaptatif ou non-adaptatif de l'émotion sont au centre d'une littérature riche en psychologie clinique.

Pour Mikolajczak et al. (2009), par exemple, identifier ses émotions nécessite une conscience mais aussi une ouverture émotionnelle. Cette dernière nécessite d'un minimum tolérer la présence de l'émotion, c'est-à-dire de ne pas la percevoir comme trop menaçante. En effet, la fermeture à l'émotion suivie d'une mise à distance de celle-ci rendrait très difficile l'identification de l'émotion par l'individu, de même que son expression, sa compréhension et sa régulation. Ces auteurs défendent également l'idée qu'envisager les émotions dites « négatives » comme potentiellement utiles à l'adaptation de l'individu permettrait d'en faciliter l'accueil. En effet, si l'on estime que toute émotion est porteuse d'un message nous informant sur la poursuite de nos buts, l'accomplissement de nos besoins ou le respect de nos valeurs, il sera plus aisé de la considérer comme utile et de l'accepter.

Pour Ford et Gross (2018b), ces théories personnelles sur les émotions ont de fortes implications en termes de RE. L'étude de celles-ci constitue un nouveau champ d'exploration dans le domaine de la régulation émotionnelle, posant l'hypothèse que ces théories pourraient jouer le rôle d'antécédents à la RE (Kappes & Schikowski, 2013). En effet, si l'individu pense que l'émotion est mauvaise, il tentera davantage de la diminuer ou de la supprimer. A l'inverse, on peut supposer que si l'individu la perçoit comme bénéfique, il aura davantage tendance à l'accepter (de même, s'il la pense incontrôlable, il y a peu de chance qu'il fournisse beaucoup d'efforts pour tenter de la réguler). La manière dont l'individu va percevoir son émotion est donc liée au seuil de tolérance qu'il développer à son égard ainsi qu'aux tentatives de régulation qu'il va mettre en place.

De Castella, Platow, Tamir et Gross (2018) abondent dans ce sens. En effet, ces chercheurs expliquent que les théories personnelles sur l'émotion (sur son caractère bénéfique ou menaçant notamment) vont influencer les buts de régulation (approche ou éviter l'émotion, par exemple) guidant ainsi la SRE. Selon la SRE utilisée, les conséquences seront différentes : par exemple, les stratégies d'évitement soulagent souvent à court terme mais peuvent aggraver le vécu à long terme.

Dans notre cas, il sera donc pertinent d'investiguer quelles théories personnelles sur l'utilité des émotions pour l'apprentissage possèdent les étudiants de notre échantillon.

La croyance quant au caractère contrôlable ou non de de l'émotion

Certaines personnes voient les émotions comme non contrôlables, fixes (*entity theory*). A l'inverse, d'autres les considèrent comme malléables et contrôlables (*incremental theory*). A l'instar des théories implicites sur l'intelligence (Dweck et al., 1995), les recherches portant sur le domaine émotionnel tendent à lier ces croyances de contrôle à l'ajustement socio-émotionnel des individus et à leur santé mentale.

Par exemple, l'étude de Tamir et Gross (2007) vise à tester l'hypothèse suivante : les personnes voyant les émotions comme incontrôlables (*entity theory*) auraient un moins bon sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle et utiliseraient moins la stratégie de réévaluation cognitive[11] que les personnes les jugeant contrôlables. De Castella et al. (2018) concluent que parmi beaucoup d'études, les théories personnelles sur l'émotion vue comme incontrôlable ont été liées à des *outcomes* psychologiques plus délétères (ressentir moins d'émotions agréables, plus d'émotions désagréables, plus de symptômes dépressifs, d'évitement de l'aide psychologique…).

Nous ne développons pas davantage ce point car, au sein de la présente recherche, nous n'avons pas investigué si l'étudiant avait des théories personnelles de type *entity ou incremental* concernant les émotions (ce qui aurait pu être réalisé via une question du type « penses-tu que les émotions en général sont contrôlables ou non ? »). Nous avons plutôt cherché à savoir s'il jugeait nécessaire ou non de réguler l'émotion dans l'étude de son cours. Nous avons donc focalisé notre investigation sur sa théorie personnelle relative à la nécessité de réguler l'émotion dans l'apprentissage.

En outre, nous avons exploré le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle qui se rapporte directement à la perception que l'étudiant a de sa propre capacité à réguler une émotion (pour sortir d'une perspective de « contrôle » émotionnel et pour investiguer la perception de l'étudiant sur sa propre capacité à réguler ses émotions et non ses croyances sur la malléabilité des émotions en général). Le sentiment d'auto-efficacité en RE est traité dans la suite de ce chapitre.

1.3.3 Concepts connexes

Concepts émergeant dans la littérature francophone

Dans la littérature scientifique francophone, Philippot (2011) parle de croyances sur les émotions en référant aux croyances des individus quant au caractère adaptatif ou non de l'émotion. Il explique que les cultures influencent la manière dont les individus voient leurs émotions. Par exemple, beaucoup de conceptions suivent l'idée d'être submergé par l'émotion et se retrouvent dans des expressions idiomatiques communes (être terrassé de peur, être fou de rage, sauter de joie…). Il met en lien les conceptions de l'émotion avec les enjeux de la régulation émotionnelle. En effet, une conception de l'émotion comme totalement incontrôlable, par exemple, ne permet pas l'individu d'en réaliser une gestion proactive puisqu'il s'attend à ce qu'elles le submergent.

En outre, Philippot, Baeyens et Douilliez (2006) ont mis en évidence certaines théories naïves que possèdent les sujets à propos de leurs émotions et de la manière de les réguler, les empêchant de mettre en place des SRE adaptées. Par exemple, beaucoup d'individus ont la croyance que penser à une situation émotionnelle problématique de manière concrète et spécifique va davantage augmenter l'émotion que d'y penser de manière générale. Cette croyance, pourtant erronée, mène l'individu à éviter d'y penser de manière spécifique (alors

[11] La réévaluation cognitive consiste à modifier volontairement et consciemment le sens que la personne donne à une situation génératrice d'émotions pour en minimiser l'impact émotionnel (Gross & John, 2003).

que cela permettrait de diminuer l'intensité de l'émotion) et met donc en péril le changement émotionnel. Ici encore, la théorie personnelle construite par l'individu modifie sa manière de réguler l'émotion qu'il vit (en tous cas, la SRE qu'il va adopter).

Ces croyances sur les émotions sont très proches des théories personnelles sur les émotions sans toutefois amener l'idée qu'une théorie est un ensemble organisé de différentes croyances (hypothèse que nous posons ici).

Pour finir, le concept de méta-émotions est également cité dans la littérature voisine à celles des théories personnelles sur les émotions (Ayak, 2011 ; Bartsch, Vorderer, Mangold & Viehoff, 2008 ; Mitmansgruber, Beck, Höfer & Schussler, 2009 ; Pons, Doudin, Harris & De Rosnay, 2002).

Bien qu'il y ait un manque de consensus entre les auteurs sur les processus et états précis impliqués dans les méta-émotions, elles réfèrent au minimum aux émotions ressenties à propos d'émotions primaires (Bartsch et al., 2008). Cette phrase de Roosevelt (1933) les illustre parfaitement « La seule chose dont nous devons avoir peur est la peur elle-même », en pointant cette capacité humaine à ressentir des émotions sur les émotions, tout comme nous pouvons penser sur nos propres pensées. Certains auteurs ne se limitent pas à concevoir la méta-émotion uniquement comme l'émotion sur l'émotion primaire mais y englobent également les croyances sur l'émotion et les stratégies de régulation émotionnelle. Leur idée centrale est que les émotions sont accompagnées de processus mentaux d'un méta-niveau qui colorent l'expérience émotionnelle, l'expression et la régulation de celle-ci.

Nous pouvons donc conclure que, pour certains auteurs (Bartsch et al., 2008), les théories personnelles sur les émotions font partie du construit de méta-émotions mais ne s'y limitent pas. Toutefois, ce n'est pas le cas de tous les auteurs. Par exemple, Oatley et Jenkins (1996) considèrent quant à eux, la méta-émotion uniquement comme ce que les gens pensent sur leur émotion. Ils considèrent donc méta-émotions et théories personnelles sur l'émotion de manière équivalente.

Concepts émergeant dans la littérature anglophone

Dans la littérature anglophone, différents concepts se rapportent de près ou de loin aux théories personnelles sur l'émotion. Les deux termes qui apparaissent le plus fréquemment dans la littérature récente sont *implicit theories of emotions* (utilisé de manière similaire à *mindset*, *folk theory*, *lay theory*) ainsi que *beliefs about emotions.*

Notre construit des « théories personnelles sur les émotions » se réfère en partie à celui des *implicit theories.* Toutefois, nous avons modifié sa traduction habituelle afin d'insister sur le caractère personnel des théories investiguées et d'éviter la référence à un aspect nécessairement implicite : selon nous, ces théories s'étalent plutôt le long d'un continuum des théories les plus implicites aux théories les plus explicites. Enfin, alors que certains auteurs (Kappes & Schikowski, 2013) dans la lignée des recherches de Dweck, Chiu et Hong (1995), limitent les *implicit theories* sur les émotions aux croyances de contrôlabilité de celles-ci, nous concevons les théories personnelles sur les émotions de manière plus large.

E. Harmon-Jones, C. Harmon-Jones, Amonio et Gable (2011) parlent, quant à eux, d'attitudes envers les émotions (*attitudes toward emotions*) qui réfèrent uniquement à leur caractère bon ou mauvais pour l'individu. Pour la même raison que celle évoquée ci-dessus, nous avons préféré faire émerger notre propre terme des « théories personnelles sur l'émotion », davantage englobant et permettant, à l'avenir, l'émergence d'une taxonomie propre au contexte des émotions académiques et de leur régulation.

Enfin, un lien peut être établi entre les théories personnelles sur les émotions et le concept d'*emotions understanding* de Mayer et Salovey (1997). Ces auteurs définissent cette composante de l'intelligence émotionnelle via des compétences graduelles, à savoir : a) être capable de nommer les émotions avec un langage précis et reconnaitre leurs similarités et différences, b) interpréter leurs significations, leurs origines et comprendre des états émotionnels complexes, comme des émotions simultanées (être à la fois ennuyé et intéressé) ou combinées (le mépris est un mélange de dégoût et de colère), c) reconnaitre les transitions entre émotions (la tristesse peut mener au désespoir). Le concept de théories personnelles rejoint donc tout à fait celui d'*emotions understanding*, sans être aussi précis dans la définition des compétences qu'il sous-tend.

Résumé des points importants sur les théories personnelles sur les émotions

- Les théories personnelles sur les émotions concernent les croyances d'une personne sur les émotions et leur régulation. Nous pensons que ces croyances forment un système organisé, sont personnelles et ont pour objet les émotions et leur régulation. Elles sont considérées comme des antécédents à la RE.
- Ces théories personnelles sur les émotions ont fait l'objet d'une taxonomie proposée par Ford et Gross (2018b). Nous la suivons en partie mais n'investiguons pas la croyance générale de malléabilité des émotions chez l'étudiant. Nous avons préféré les théories personnelles sur l'utilité des émotions, la nécessité de les réguler ainsi que l'investigation du concept de SAE en RE, abordé dans la section suivante.
- Les théories personnelles sur les émotions forment un concept général, incluant les concepts anglosaxons d'*implicit theories* ou encore d'*attitudes toward emotions*. La composante de l'intelligence émotionnelle nommée *emotions understanding* (Mayer & Salovey, 1997) rejoint également le concept des théories personnelles sur les émotions.

1.4 Le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

1.4.1 Définition et origine

Le sentiment d'auto-efficacité en régulation (Caprara et al., 2008b; Caprara, Di Giunta, Pastorelli & Eisenberg, 2013a) a été développé sur la base des théories de Bandura (1982, 1997). Il réfère à la croyance d'une personne sur sa capacité à réguler ses propres émotions. Alessandri, Vechione et Caprara (2014) rappellent que ce SAE en RE est largement contextualisé : on peut se sentir plus ou moins capable réguler certaines

émotions, dans certaines situations ou dans certains états physiologiques. Son investigation permet également d'en savoir plus sur le « pourquoi » de la RE chez les étudiants universitaires dans la situation visée.

1.4.2 Liens entre les théories personnelles sur les émotions et le SAE en RE

Nous considérons que les théories personnelles sur l'émotion sont reliées au sentiment d'auto-efficacité en RE de l'étudiant mais s'en distinguent : par exemple, un étudiant peut estimer qu'une émotion intense est nuisible et conclure qu'il serait moins apte à la réguler qu'une émotion moins intense. En effet, le SAE en RE concerne un jugement sur sa propre capacité, qui ne nous semble pas être une croyance de la même nature que celles qui forment les théories personnelles sur les émotions (dont les croyances sur l'émotion et ses caractéristiques mais non reliées à un jugement de ses propres compétences). Nous détaillerons en discussion, sur la base de notre modèle intégrateur, le lien bidirectionnel qui nous semble lier le SAE en RE et les théories personnelles sur les émotions.

1.4.3 Impact

De manière générale, ressentir un sentiment de contrôle et se sentir compétent dans un domaine est un moteur de tout premier plan dans la vie de l'individu pour s'y engager. Ce sentiment lui permet d'anticiper, de planifier ses actions mais surtout de conserver la croyance qu'il peut influer sur l'issue des évènements. Le concept d'auto-efficacité développé par Bandura (1982, 1997) réfère à la croyance de l'individu quant au fait que ses actions seront suivies d'effets et qu'il a donc un pouvoir d'action sur son environnement. Ce sentiment d'auto-efficacité contribue à déterminer l'investissement du sujet dans certaines tâches, dans certains buts et influencerait également sa persistance dans l'effort ainsi que ses émotions face à des obstacles, selon Rondier (2004). Sa motivation au changement en serait également impactée.

Par conséquent, ce sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle a des conséquences sur la régulation effective des émotions. Certaines études empiriques tendent à montrer que le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle pourrait médier l'impact des théories personnelles en régulation émotionnelle sur d'autres *outcomes* émotionnels (Bigman et al., 2016; Gutentag et al., 2017). En outre, selon Philippot (2011), les individus souffrant de troubles émotionnels partagent très souvent la croyance qu'ils n'ont aucun contrôle sur leurs émotions et ont donc souvent un sentiment d'auto-efficacité très faible dans ce domaine, qui les empêche de mettre en place le changement. A l'inverse, un sentiment d'auto-efficacité élevé en régulation émotionnelle serait synonyme de plus d'effort de régulation et de confiance dans la capacité à agir sur un état négatif (De Castella et al., 2018). Notons que ces conclusions intéressantes n'ont jamais été vérifiées dans le cadre de situation d'apprentissage où cette variable n'a pas été investiguée à notre connaissance.

Comment expliquer ces effets ? La régulation émotionnelle « volontaire » et consciente nécessiterait que l'individu croie en sa capacité d'action sur l'émotion. L'article de Gutentag et al. (2017) intitulé *Successful emotion regulation requires both conviction and skill: beliefs about the controllability of emotions, reappraisal, and regulation success* confirme cette idée. En effet, au plus une personne croit en sa capacité à réguler ses émotions, au plus elle a tendance à utiliser certains types de stratégies (telles que la réévaluation positive). Le succès de la régulation dépendrait du sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (mais également de la compétence effective en RE), influençant à son tour le type de SRE employées.

Pour finir, il est important de noter qu'à l'instar de Tamir, John, Srivastava et Gross (2007), nous pensons que l'expérience émotionnelle vécue par un individu influence ses théories personnelles sur l'émotion et son SAE en RE. Par exemple, un étudiant qui vit la frustration face à son cours comme très intense risquera de la percevoir comme néfaste et se jugera probablement moins capable de la réguler qu'un étudiant qui vit cette émotion en moindre intensité. Cet exemple met en avant les boucles de rétroactions entre les expériences émotionnelles vécues dans l'apprentissage, les théories personnelles sur les émotions et le SAE en RE.

Dans notre recherche, nous avons exploré le SAE en RE via des questionnaires et des entretiens. Comme développé, nous considérons que ce jugement de l'étudiant sur sa compétence à réguler ses émotions académiques joue un rôle important dans sa régulation effective, vu les preuves amenées par la littérature dans ce domaine (Bigman et al., 2016 ; De Castella et al., 2018 ; Ford, Lam, John & Mauss., 2017 ; Ford & Gross, 2018 ; Gutentag et al., 2017).

Résumé des points importants sur le sentiment d'auto-efficacité en RE

- Le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle se rapporte à la perception de l'individu sur sa capacité de réguler l'émotion.
- Il est lié aux théories personnelles sur les émotions mais s'en distingue vu qu'il concerne un jugement sur sa propre capacité à gérer les émotions.
- Selon la littérature, il s'agit d'un facteur crucial dans la RE (plus d'efforts de RE, impact sur les SRE…) bien qu'il soit encore fort peu investigué. Il est considéré comme un antécédent de la RE participant à expliquer le « pourquoi » l'étudiant régule ses émotions de cette manière

2. Que disent les théories en éducation à propos de nos variables d'intérêt ?

2. Que disent les théories en éducation à propos de nos variables d'intérêt ?

Après avoir éclairé nos différentes variables à la lumière des théories en psychologie des émotions, nous nous focalisons maintenant sur leurs développements et leurs adaptations au sein des théories éducatives. Premièrement, nous présentons la manière dont le concept d'émotion a été abordé en éducation et dans le contexte spécifique de l'apprentissage à l'université. Deuxièmement, nous passons en revue comment le concept de régulation émotionnelle à l'université est traité dans cette littérature.

2.1 Les émotions dans l'apprentissage

Ce point est donc consacré aux développements théoriques sur les émotions dans l'apprentissage en général, puis dans le champ de la pédagogie universitaire.

2.1.1 Quelle(s) conception(s) de l'émotion dans l'apprentissage en général ?

Un présupposé : l'intrication entre cognitions et émotions

Au sein du présent travail, nous sommes partie d'une position où nous considérons émotions et cognitions comme intriquées, tel qu'expliqué dans nos différents articles. Nous prônons une conception unifiée de l'humain dans laquelle faculté de raisonnement et émotions sont profondément en interaction.

Sander et Scherer (2014) abondent également dans ce sens et précisent qu'il semble peu pertinent d'opérer une distinction entre émotions et cognitions puisqu'une large variété de processus cognitifs sont soit nécessaires à l'émotion elle-même (l'évaluation cognitive est nécessaire à sa genèse), soit sont sous l'influence de l'émotion (attention, perception, jugement, prise de décision), soit se retrouvent dans la régulation de l'émotion (réévaluer la situation, par exemple, nécessite un « recadrage » cognitif de celle-ci). Et Philippot (2011) d'ajouter que des processus cognitifs sont essentiels aux expériences émotionnelles puisqu'ils régissent la signification que l'individu va attribuer à une situation, permettent la conscience de l'émotion et interviennent au sein de la régulation émotionnelle.

Au niveau cérébral, Sander (2019) note qu'il s'agit d'un neuromythe que de croire que l'émotion est localisée dans le système limbique (qui serait un sous-cerveau ancien, dédié aux émotions). Ce chercheur, spécialiste en sciences affectives affirme (grâce aux techniques d'imagerie fonctionnelle et à l'observation des patients cérébrolésés) que les processus émotionnels ne sont pas réduits à une zone cérébrale précise mais qu'un grand nombre de régions corticales sont, en fait, impliquées dans les processus émotionnels. Le cerveau émotionnel serait donc le cerveau dans son ensemble (ce qui ne parait, en fait, pas étonnant pour ce chercheur au vu des composantes de natures diverses qui forment l'émotion).

La majorité des chercheurs issus des théories de l'évaluation cognitive (que nous suivrons) partagent donc l'idée d'une forte intrication des cognitions et émotions, voire d'une

impossibilité de les dissocier. Aujourd'hui, cette intrication est également au centre de divers travaux en éducation (Damasio, 1994 ; Dozot, 2018 ; Efklides & Volet, 2005 ; Guillaume & Manil, 2016 ; Immordino-Yang, 2015 ; Leroy, Boudrenghien & Grégoire, 2013 ; Pharand & Doucet, 2013 ; Rousseau & Espinosa, 2019).

De nombreuses études tentent, par exemple, de mieux comprendre les effets des émotions sur l'apprentissage. Bien que Sander (2019) note que les émotions sont souvent favorables à la connaissance par le fait qu'elles peuvent faciliter un certain nombre de processus cognitifs (perception, attention, mémoire, décision…), elles peuvent également lui nuire dans certaines conditions où la régulation émotionnelle se révèle cruciale. C'est ce que nous verrons dans la suite de ce chapitre.

Les émotions, absentes des modèles motivationnels de l'apprentissage

Au sein de la littérature en sciences de l'éducation, le concept de motivation a jusqu'il y a peu, occupé une place centrale au sein de différents modèles de l'apprentissage, bien qu'ils ne prennent pas en compte directement les facteurs émotionnels. Par exemple, dans la théorie de l'auto-détermination proposée par Deci et Ryan (2008), les auteurs jugent primordiaux les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance pour favoriser les comportements autodéterminés et nourrir la motivation à apprendre. Au sein de ce modèle, ce sont les concepts des motivations intrinsèques et extrinsèques qui sont centraux, sans référer de manière explicite aux émotions de l'apprenant et à leurs liens avec ces motivations.

Un autre exemple est le modèle de l'*expectancy-value (*Wigfield & Eccles, 2000*)* développé afin d'affiner la compréhension des choix d'autorégulation dans l'apprentissage des étudiants. Il suppose que la réalité sociale est interprétée par l'apprenant selon deux angles principaux : *l'expectancy* (les attentes de réussite) et la *value* (la valeur perçue de la tâche). Ces deux évaluations réalisées par l'apprenant influenceraient alors l'autorégulation de ses comportements et la performance dans l'apprentissage. Au sein de ce modèle, les « croyances motivationnelles du sujet » sont mises en avant, sans être reliées directement au construit d'émotions.

Ces deux exemples mettent en avant que, dans la littérature concernée, le concept de motivation a longtemps masqué celui d'émotion. Galand et Bourgeois (2006) confirment cette idée en soulignant que malgré la place non négligeable des émotions dans le quotidien, elles ont été peu prises en compte dans les recherches en éducation, ces dernières se sont focalisées davantage sur des modèles de motivation adoptant prioritairement une perspective cognitive de l'apprentissage. La nature de la relation entre motivation et émotions reste d'ailleurs floue selon eux et a davantage été étudiée en concevant les émotions comme conséquentes à la motivation (et non comme potentiellement à sa source).

Quelques études en éducation mettant l'émotion au-devant de la scène

Nous présentons ici, en guise d'exemples, deux théories de l'apprentissage assez récentes qui traitent explicitement de l'émotion dans l'apprentissage et qui sortent du cadre des modèles motivationnels de l'apprentissage précédemment exposés. Cette présentation

permettra de rendre justice aux théories plus actuelles qui accordent une place de choix au processus émotionnels dans l'apprentissage.

La première théorie, de Graham et Taylor (2014) propose de lier la théorie des attributions causales de Weiner et Handel (1985) à la vie émotionnelle de l'apprenant. Graham et Taylor (2014) expliquent pourquoi telle ou telle émotion émerge dans l'apprentissage, en se focalisant sur les croyances de l'apprenant pour expliquer sa réussite/échec (ses attributions causales). Par exemple, l'apprenant peut attribuer un échec à un manque d'intelligence, un manque d'effort ou un manque de chance.

Une attribution causale est caractérisée par trois dimensions. Les auteurs posent l'hypothèse que chaque dimension causale est reliée à un ensemble de conséquences émotionnelles et comportementales chez l'étudiant :

- Le locus/lieu : la cause est-elle interne ou externe à l'individu ?

Le locus va engendrer des émotions en lien avec l'estime de soi. En effet, un étudiant se sentira davantage fier de lui s'il attribue sa réussite à son effort et à sa capacité plutôt qu'à la chance (externe), par exemple.

- La stabilité : la cause est-elle constante ou variable au cours du temps ?

Cette dimension va provoquer des émotions comme le désespoir (quand l'échec est vu comme inévitable, chronique) ou de l'espoir si l'échec est attribué à une difficulté passagère, par exemple.

- La contrôlabilité : la cause est-elle sous le contrôle ou non de l'apprenant ?

Si l'apprenant pense que l'échec est interne et incontrôlable (manque d'intelligence), il tendra à ressentir de la honte alors que s'il le juge contrôlable, il aura davantage tendance à ressentir de la culpabilité (manque d'effort).

C'est plutôt lorsque l'apprenant est confronté à un échec ou à un résultat inattendu qu'il va tenter de s'expliquer à lui-même l'évènement en lui attribuant des causes. Par exemple, face à un échec, l'apprenant peut conclure qu'il n'a pas la capacité de réussir (le manque de capacité est une attribution causale interne, stable et incontrôlable), ce qui peut le mener à se sentir triste, désespéré et à ne plus s'engager cognitivement ni comportementalement dans l'apprentissage, raison pour laquelle il doit être capable de réguler les émotions qu'il expérimente au risque qu'elles nuisent à ses buts d'apprentissage.

Cette théorie ne s'inscrit pas précisément dans le contexte académique et aborde davantage l'émotion que sa régulation dans l'apprentissage. Toutefois, elle dépasse les modèles motivationnels présentés ci-avant et témoigne de l'évolution des théories éducatives en ce qui concerne la place des émotions.

La théorie de Carver et Scheier (2013), quant à elle, fait partie des théories de l'autorégulation et crée du lien entre les buts poursuivis par l'apprenant dans l'apprentissage et la nature des émotions ressenties. En effet, ces auteurs partent de l'idée que l'émotion émerge suite au fait que l'apprenant évalue sa progression vers un but (comparaison entre l'état actuel et désiré). Si le but progresse, l'émotion agréable apparait alors que si le but est

freiné, l'émotion désagréable émerge. Ils décrivent un système d'approche ou d'évitement (Carver & Scheier, 1998) déterminant le type de buts (l'apprenant peut être motivé par le fait d'approcher une récompense ou d'éviter une punition). L'engagement dans ces types de buts amènerait des émotions de nature différente. Par exemple, le but d'approche pourrait mener à l'excitation quand le but progresse ou à la frustration quand il est freiné. Le but d'évitement fait ressentir du soulagement quand il est atteint *versus* de l'anxiété ou de la culpabilité quand il est empêché.

Comme annoncé, ces théories mettent l'émotion au-devant de la scène et visent à expliquer le fait que l'apprenant peut expérimenter des émotions de nature différentes dans l'apprentissage. Elles se concentrent toutefois sur le rôle des croyances et des buts de l'apprenant dans la génération de l'émotion, sans aborder directement sa régulation.

2.1.2 Quelle(s) conception(s) de l'émotion en pédagogie universitaire ?

Evolution des recherches sur la transition secondaire-supérieur

Au sein des recherches en pédagogie universitaire, de nombreuses études ont cherché à investiguer les facteurs de réussite et d'échec des étudiants de premier cycle universitaire. Des variables telles que les performances scolaires antérieures, les compétences cognitives et méthodologiques de base ou encore les prérequis ont été étudiés en priorité (De Ketele, 2010, Romainville & Michaut, 2012).S'en est suivie l'investigation de variables liées à la motivation (intérêt pour les études, engagement institutionnel, persévérance…) de l'étudiant, n'accordant toutefois pas de place directe aux émotions.

Après ces premières études focalisées sur les « facteurs cognitifs » et puis sur les facteurs « motivationnels », ce n'est que dans un second temps que les recherches sur la transition secondaire-supérieur ont pris en compte les « facteurs émotionnels » pour expliquer l'ajustement et la réussite à l'université. Dans cette seconde vague, les émotions académiques en tant que telles mais aussi l'ajustement émotionnel et le capital psychologique de l'étudiant ont notamment été explorés (Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013 ; Ortega-Maldonado & Salanova, 2018 ; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012 ; Schmitz & Frenay, 2013).

Les développements de Pekrun et son équipe : les émotions académiques (Pekrun et al., 2002)

Dans la littérature sur l'apprentissage à l'université, le focus a longtemps été placé sur l'investigation de l'anxiété comme le soulignent Frenzel et al. (2007). Les recherches sur les émotions à l'université avaient donc besoin d'être élargies, c'est ce que les études de Pekrun et son équipe ont cherché à faire au sein du contexte académique (Pekrun, 1992 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002). Ces chercheurs conçoivent émotions et motivations comme étroitement liées et cruciales à étudier pour expliquer l'engagement et la performance académique.

Pekrun et al. (2002) ont interrogé des étudiants via des questionnaires et des entretiens à trois moments de l'année universitaire (aller au cours, l'étudier, passer l'examen). Ils ont ensuite mis le doigt sur une variété d'émotions qu'ils ont nommées les « émotions académiques » (ennui, plaisir d'apprendre, fierté de la réussite, espoir, honte…).

Types d'émotions académiques selon leur source

Ils distinguent quatre types d'émotions académiques selon leur source (Pekrun & Perry, 2014) :

- **Les émotions topiques ou thématiques :** ressenties par l'apprenant selon la matière, le contenu précis auquel il est confronté (par exemple, l'étudiant est effrayé par l'étude de son cours de statistiques) ;
- **Les émotions épistémiques** : vécues par l'apprenant en lien avec des problèmes d'ordre cognitif (par exemple, l'étudiant se sent confus lorsqu'il refait un exercice seul) ;
- **Les émotions d'accomplissement :** expérimentées par l'apprenant quand il doit rencontrer certains standards de compétence et donc en lien avec des activités d'apprentissage menant à la réussite ou l'échec (par exemple, lorsqu'il prépare son examen, l'étudiant espère le réussir) ;
- **Les émotions sociales** : ressenties par l'apprenant selon le contexte social de l'apprentissage (par exemple, l'étudiant peut se sentir en colère ou frustré face à un enseignant qu'il juge peu avenant ou peu clair dans ses explications).

Bien que notre article 3 explore ce qui provoque l'apparition des émotions académiques dans la période de préparation des premiers examens universitaires, nous n'avons pas investigué les émotions académiques des étudiants de notre échantillon en nous basant sur les quatre catégories ci-dessus (le questionnaire investiguait les différentes émotions académiques expérimentées par l'étudiant sans lui demander de préciser leur source). Nous ne pouvons donc pas affirmer que nous nous centrons sur l'une ou l'autre de ces catégories exclusivement.

Toutefois, la situation de préparation de la session universitaire est en lien avec l'évaluation et se relie à une norme de réussite/d'échec dans l'apprentissage ; elle fait donc certainement apparaitre en priorité des émotions d'accomplissement (*achievement emotions* en anglais). Néanmoins, des émotions thématiques (être intéressé par la mémorisation d'un cours en particulier), des émotions épistémiques (être frustré par le manque de compréhension d'un chapitre) ainsi que des émotions sociales (se sentir rassuré d'étudier le cours avec un ami) sont aussi certainement présentes. Pour référer à l'ensemble de ces émotions, nous parlerons de la régulation des émotions académiques en général.

Les émotions selon les situations d'apprentissage à l'université

Ces auteurs mettent en lumière que les différents types d'émotions sont influencés par le type de situation d'apprentissage (aller au cours *versus* étudier le cours *versus* passer l'examen). Notons que dans le présent travail, nous ciblons spécifiquement la situation d'étude en vue d'une première session d'examens universitaires, qui constitue une situation académique spécifique.

Selon Pekrun et al. (2002), les émotions peuvent arriver en anticipation d'une situation d'apprentissage : il s'agit des émotions prospectives (par exemple, être stressé de devoir mémoriser une grande quantité de matière). Elles peuvent aussi survenir durant celle-ci : il s'agit des émotions concurrentes (être frustré pendant la mémorisation). Les émotions peuvent aussi apparaitre à la suite de la situation d'apprentissage. Ces émotions sont nommées « émotions rétrospectives » (être déçu de la manière dont on a mémorisé un cours par après). Au sein de cette étude, nous nous focalisons sur les émotions académiques expérimentées pendant l'étude des cours en vue de leur évaluation (émotions concurrentes mais recueillies de manière rétrospective).

Modèle control-value (Pekrun, 2006 ; Pekrun & Perry, 2014)

Le modèle *control-value* est brièvement passé en revue puisqu'il permet d'expliquer comment les émotions académiques sont générées. Ce modèle a été mis à jour notamment par Pekrun et Perry (2014) pour y inclure des aspects liés à la régulation émotionnelle, que nous développons dans la suite du chapitre dédiée à la régulation des émotions académiques. Ici nous nous centrons sur la manière dont ce modèle explique la génération d'émotions académiques afin de poser les balises pour les développements théoriques suivants (des liens avec ce modèle sont aussi présents au sein du cadre théorique de l'article 3).

Ce modèle part de l'idée que l'environnement d'apprentissage (*environment*, ci-dessous) est évalué par l'apprenant *(appraisal*) selon ce à quoi il fait attention dans l'environnement (notamment les caractéristiques objectives d'une situation,). Cette évaluation fait naitre les émotions qui influencent, quant à elles, le processus d'apprentissage et ses résultats. Les émotions agiraient notamment sur les ressources cognitives à disposition, sur la motivation à apprendre, sur les stratégies d'autorégulation et sur les performances.

L'évaluation initiale de l'environnement d'apprentissage porterait sur les deux facteurs suivants :

- Le **contrôle subjectif** évalué par l'individu sur les activités, les tâches et leurs résultats ;
- La **valeur subjective** de ces activités et de ces résultats, (notamment selon l'importance du/des but(s) poursuivi(s) par l'apprenant).

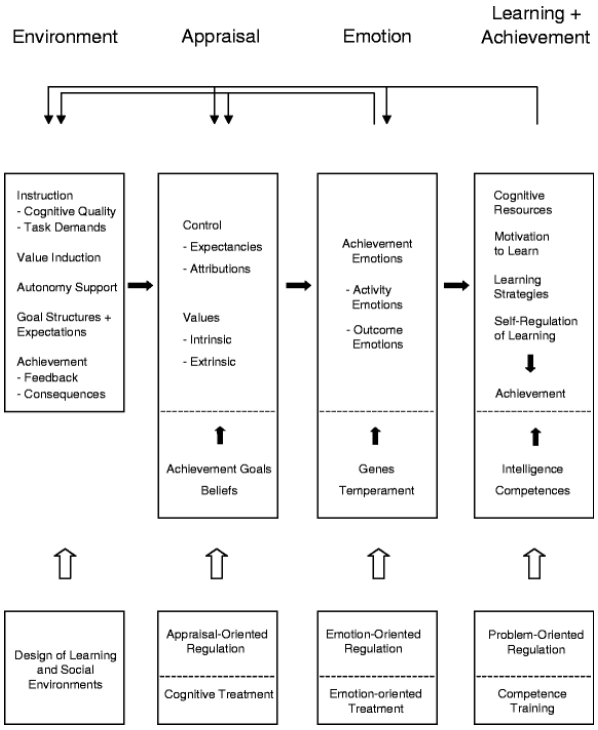


Figure 8. Le modèle contrôle-valeur de Pekrun (2006)

Plus l'apprenant perçoit du contrôle, plus l'émotion positive est susceptible d'être expérimentée ; à l'inverse, un manque de contrôle est plutôt synonyme d'un ressenti négatif. En ce qui concerne la valeur perçue, elle serait liée à l'intensité des émotions ressenties (par exemple, si l'examen est une situation très importante pour l'étudiant, il lui attribuera une forte valeur ainsi qu'à ses résultats ; s'il perçoit peu de contrôle, son anxiété sera forte).

Au sein du *modèle control-value*, les auteurs catégorisent les émotions selon deux critères principaux : leur valence (positive ou négative) et leur degré d'activation (activante ou désactivante au niveau physiologique ou *arousal*). Par exemple, l'ennui est une émotion négative, désactivante (pouvant arriver en classe et dans l'étude du cours) et la fierté est une émotion positive activante (le plus souvent ressentie après avoir passé l'examen). En outre, ces auteurs décrivent aussi l'émotion selon qu'elle porte sur l'activité d'apprentissage en cours (*activity focus*) ou sur ses résultats (*outcome focus*). Le tableau ci-dessous reprend cette catégorisation selon ces trois critères (valence, niveau d'activation, focus temporel).

Tableau I. Classification des émotions académiques selon Pekrun (2006)

A three-dimensional taxonomy of achievement emotions				
	POSITIVE, PLEASANT EMOTIONS		NEGATIVE, UNPLEASANT EMOTION	
Object focus	Activating	Deactivating	Activating	Deactivating
Activity focus	Enjoyment	Relaxation	Anger Frustration	Boredom
Outcome focus	Joy Hope Pride Gratitude	Contentment Relief	Anxiety Shame Anger	Sadness Disappointment Hopelessness

Une réflexion quant aux différents effets des émotions agréables et désagréables dans l'apprentissage est proposée dans l'article 4. Selon Pekrun et son équipe, les émotions positives activantes (par exemple, la joie) ont généralement des effets positifs sur l'apprentissage, les émotions négatives désactivantes (par exemple, l'ennui) ont généralement des effets négatifs et les deux autres catégories ont des effets moins clairs sur celui-ci. Les résultats concernant les effets des émotions désagréables activantes (colère, honte et anxiété) sur l'apprentissage sont, en effet, plus flous. Ainsi, l'anxiété est associée négativement à la motivation intrinsèque, à l'effort perçu pour apprendre, à l'autorégulation et à la performance mais est positivement corrélée à la motivation extrinsèque, aux stratégies de régulation de surface et aux besoins d'une régulation externe (Molinari, Avry & Chanel, 2017).

Espinosa (2018) précise que les émotions « positives » et « négatives » influencent toutes deux l'apprentissage des élèves via leur impact sur l'attention, la motivation, l'utilisation des stratégies et l'autorégulation dans l'apprentissage. Toutefois, elle précise qu'il est important de considérer les effets complexes des émotions sur l'apprentissage. En effet, les émotions « positives » n'ont pas nécessairement un effet positif sur l'apprentissage et les émotions « négatives » n'ont pas forcément un effet délétère sur celui-ci. Ceci confirme les effets complexes des émotions sur l'apprentissage et nous pousse à préciser les conclusions de Pekrun. Nous avons choisi de le faire en investiguant la thématique de la régulation des émotions académiques via nos différentes variables.

Résumé des points importants sur l'émotion dans l'apprentissage

- La place des émotions dans les théories en éducation est apparue lorsque la vision cartésienne séparant nettement processus cognitifs et émotionnels a été dépassée.
- Les premières théories de l'apprentissage se sont focalisées largement sur la motivation, sans prendre en compte explicitement les facteurs émotionnels.
- Dans le contexte universitaire, c'est la raison pour laquelle le rôle des émotions n'a été investigué que dans un second temps (après l'étude des facteurs dits « cognitifs » et « motivationnels » expliquant la réussite). C'est Pekrun avec le concept des « émotions académiques » et le modèle *control-value* qui a largement contribué à expliquer leur genèse.
- Dans cette recherche, nous nous centrons sur les émotions académiques concurrentes à la situation de préparation des examens (émotions qui arrivent en même temps que celle-ci et non avant ou après cette situation académique).

2.2 La régulation des émotions dans l'apprentissage à l'université

Une limite générale des études se focalisant sur les facteurs émotionnels de l'apprentissage réside dans leur focalisation sur le processus de génération des émotions sans prendre en compte la régulation émotionnelle de celles-ci par l'apprenant. La présente étude vise donc à pallier ce manque de compréhension du processus de RE dans l'apprentissage.

La suite de cette section offrira un survol des théories abordant la régulation émotionnelle dans le contexte d'apprentissage spécifique qu'est l'université. Comme annoncé, la littérature utilisant le cadre de la RE dans le contexte académique n'est pas foisonnante. Cette section nous permettra donc de pointer les études existantes ainsi que les manquements présents dans la littérature (à notre connaissance, aucune étude avant la nôtre n'a exploré les théories personnelles sur les émotions d'étudiants universitaires et ne les a liées à leur SRE, par exemple).

La majorité des études investiguant la manière dont l'apprenant gère ses émotions dans l'apprentissage à l'université suivent plutôt les modèles de l'intelligence émotionnelle ou du *coping* qui diffèrent de la RE sur différents points, comme détaillé plus haut. C'est la raison pour laquelle nous nous limitons dans cette rubrique à présenter les théories existantes dans le champ précis de la RE et dans le contexte universitaire (seule une exception sera faite en passant brièvement en revue ce que les théories du *coping* ont apporté comme regard complémentaire à celui de la régulation émotionnelle en contexte académique).

2.2.1 Introduction : réguler ses émotions et réussir à l'université

Ce n'est que dans les vingt dernières années qu'une association entre la capacité à réguler ses émotions et la réussite académique a été mise en évidence (Leroy & Grégoire, 2007 ; Parker, Summerfeld, Hogan & Majeski, 2004). Précisément, les recherches ont révélé que

plus un étudiant est capable de gérer ses émotions dans diverses situations, plus il atteint un niveau de réussite élevé dans ses études (Jaeger, 2003) et moins il a de risques d'adopter des comportements déviants tels que l'absentéisme et l'indiscipline (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Même si nous ne nous sommes pas focalisée précisément sur les liens entre RE et réussite académique, il nous semblait intéressant de décrire ci-dessous ce que la littérature a pu mettre en avant à ce propos.

Andrés et al. (2017) ont réalisé une revue systématique des liens entre régulation émotionnelle et performance scolaire et académique. Ils ont mis au jour que les SRE qui ont été les plus étudiées en éducation en lien avec la performance sont la réévaluation cognitive, la suppression expressive, la rumination, la distraction et la réévaluation de ses propres capacités à réguler ses émotions (Xu, Fan & Du, 2016). Les sous-compétences nécessaires à la régulation émotionnelle les plus investiguées, étaient, quant à elles la reconnaissance de l'émotion, la tolérance d'un état émotionnel négatif, la modification de la réaction émotionnelle et la résistance à la tentation (Leroy, 2012). La stratégie de réévaluation de ses capacités à réguler les émotions, pouvant être mise en lien avec le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (Alessandri et al., 2014 ; Caprara et al., 2008a ; Caprara et al., 2013a) était associée à des *outcomes* positifs. Ces résultats mènent à penser que se croire capable de réguler ses émotions dans une situation d'apprentissage aide l'apprenant à persévérer dans la tâche (ces conclusions vont dans le sens de ce que nous avons développé en présentant le SAE en RE). Andrés et al. (2017) concluent que des études liant régulation émotionnelle et performances dans l'apprentissage permettent d'enrichir la compréhension du lien entre émotions et apprentissage. En effet, dans certaines situations, les émotions non régulées pourraient voler des ressources cognitives à l'apprenant, pourtant nécessaires à son attention et mémorisation. Davis et Levine (2013) concluent donc que les étudiants ayant de bonnes compétences de régulation émotionnelle seraient avantagés en termes de réussite.

2.2.2 Le coping dans l'apprentissage à l'université

Deux études portant sur les stratégies de *coping* à l'université sont ici proposées car elles mettent en avant des stratégies complémentaires à celles présentées ci-avant (et uniquement applicables dans des situations jugées menaçantes par l'étudiant).

Thompson (2015), au sein de sa thèse de doctorat investigue, par exemple, la manière dont les étudiants gèrent le stress académique sur la base des théories du *coping* (Lazarus, 1966 ; Lazarus & Folkman, 1984). Elle distingue le *coping*-centré sur la tâche qui a pour but de modifier la situation ou le stresseur (par une action centrée sur le problème ou l'émotion) et le *coping*-évitant ayant pour but de se désengager de la source du stress (par le déni, le désengagement cognitif ou comportemental). Au sein du *coping* centré sur la tâche, se retrouvent le *coping* centré sur le problème et celui centré sur l'émotion.

Elle précise que dans le cadre académique, c'est le *coping*-centré sur la tâche qui est perçu comme efficace en termes d'apprentissage et de réussite, le second étant en lien avec les comportements de procrastination, une mauvaise gestion du temps et de moindres performances. Bien qu'elle rejoigne l'idée que l'efficacité d'une stratégie de *coping* dépende

de son contexte, elle note que le *coping* orienté sur la tâche est retrouvé en lien avec l'augmentation des émotions agréables (Halamandaris & Power, 1999 ; Saklofske & al., 2012) et la diminution des désagréables (Bayer et al., 2010) alors que les stratégies de désengagement sont associées à une augmentation des pensées intrusives en lien avec le stresseur et à l'anxiété (Najmi & Wegner, 2008).

Grebot et Barumandzadeh (2005) étudient également les stratégies de *coping* employés par les étudiants entrant à l'université. Ils distinguent les stratégies d'ajustement fonctionnelles (recherche d'informations, recherche de soutien social, remise en question personnelle, etc.) des stratégies dysfonctionnelles (consommation d'alcool, de médicaments ou d'autres toxiques, refuge dans le sommeil, etc.) durant les deux premiers mois à l'Université. Ils concluent que les stratégies dysfonctionnelles sont choisies par un nombre significatif d'étudiants et que ce choix dépend de la manière dont l'étudiant envisage cette transition : l'évaluer comme un défi aiderait davantage à l'utilisation de stratégies fonctionnelles tandis que l'évaluer comme une menace mènerait l'étudiant à avoir davantage recours à des stratégies dysfonctionnelles, associées à la fuite ou l'évitement ou à la confrontation agressive (s'en prendre à autrui).

Ces études nous éclairent car elles mettent en avant différents types de stratégies qu'emploient les étudiants face à des émotions désagréables (versant « comment » de la RE). Néanmoins, ces théories n'abordent que rarement les antécédents de la RE. Nous avons toutefois tenu à présenter l'étude de Grebot et Barumandzadeh (2005) car elle met en exergue la manière dont l'étudiant perçoit la transition secondaire-supérieur. Le rôle des croyances semble donc central, c'est ce que nous pensons également au vu de notre investigation des théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage et du SAE en RE.

2.2.3 Réguler ses émotions dans l'apprentissage à l'université selon Boekaerts (2011)

La régulation des émotions dans l'apprentissage implique que l'étudiant puisse agir lui-même sur ses propres émotions, à savoir se réguler lui-même dans le domaine émotionnel. Il est donc nécessaire d'éclaircir son lien avec l'apprentissage autorégulé et plus particulièrement avec les développements de Boekaerts (1996).

Boekaerts (1999) propose un modèle original de l'apprentissage auto-régulé dans lequel les émotions occupent une place centrale. Selon elle, l'émotion est la conséquence de l'évaluation de la situation faite par l'individu et d'une situation objective. Cette évaluation comprendrait non seulement une représentation mentale de la situation mais également une réaction émotionnelle à celle-ci. Elle considère qu'une émotion désagréable va émerger à partir du moment où l'apprenant perçoit un décalage entre les exigences de la situation et les ressources dont il dispose pour y faire face. Ces émotions désagréables seraient accompagnées de stratégies défensives modifiant l'ordre des priorités : l'individu ne se préoccupe plus d'apprendre ou de réussir mais juste de rétablir un niveau de bien-être minimal quand il y est confronté. La régulation cognitive et motivationnelle iraient donc de pair (Boekaerts, 1996).

En bref, cette auteure défend la position que l'apprenant poursuit à la fois des buts d'apprentissage mais également de bien-être (dont les priorités varient selon l'évaluation faite des situations et les situations rencontrées). Si le but de bien-être est compromis par la situation, le but d'apprentissage passe au second plan. Le retour à un état de bien-être suffisant conditionnera la poursuite du but d'apprentissage. Cosnefroy (2011) précise que cette auteure a donc une vision de l'apprenant comme poursuivant des buts multiples qui entrent parfois en contradiction.

Nous rejoignons totalement cette position au sein du présent travail : tout étudiant de première année d'université doit un minimum réguler les émotions qu'il vit au sein de la période de préparation des examens pour apprendre efficacement. Un manque de compétence en régulation pourrait l'empêcher de retrouver un état d'équilibre émotionnel et lui dérober des ressources cognitives et du temps, nécessaires à son apprentissage. En outre, différents conflits peuvent émerger entre les buts poursuivis, ce qui est retrouvé au sein des résultats de notre article 2 (notamment entre les motivations à réguler hédonique et de performance).

Notons que Cosnefroy (2011) épingle de manière intéressante une limite récurrente des modèles sur l'autorégulation dans l'apprentissage à l'université, à savoir le manque de prise en compte de la régulation émotionnelle (bien que souvent annoncée comme une composante cruciale de l'autorégulation). Il réfère aux théories sur les émotions académiques pour pallier à cette limite (Pekrun, 1992 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun, 2014 ; Pekrun et al., 2002). Nous soulignons toutefois que les théories auxquelles réfère Cosnefroy (2011), à savoir celles de Pekrun et al. (2002) portent davantage sur la génération des émotions académiques que sur leur régulation, mettant encore une fois en avant le manque de littérature sur la régulation des émotions dans l'apprentissage à l'université.

2.2.4 Réguler ses émotions pour résister à la tentation lors de l'étude à l'université selon Leroy (2012)

Leroy (2012) s'est, quant à elle, focalisée sur la manière dont l'étudiant universitaire peut réguler ses émotions pour maitriser les « tentations » auxquelles il est confronté lorsqu'il étudie. Cette étude est la seule, à notre connaissance, qui lie l'étude de la RE et le contexte de préparation des examens universitaires. Cette chercheure a exploré plus spécifiquement l'utilité de la SRE de réévaluation cognitive dans l'étude. Dans ses recherches, la « tentation » est perçue comme un obstacle important à l'atteinte des buts à long terme pour l'étudiant : elle promet un plaisir immédiat en mettant à distance la contrainte.

Bien que la mise au travail et le maintien de l'effort dans l'étude soient l'objet des théories volitionnelles (Baillet, Dony, Houart, Poncin & Slosse, 2016 ; Broonen, 2007; Corno, 1989, 2013; Houart, 2017), ces théories n'accordent qu'une place secondaire aux émotions contrairement à Leroy (2012)[12]. En effet, l'auteure propose une vision originale de la

[12] Au sein des théories volitionnelles, différentes stratégies sont décrites permettant d'aider l'étudiant à se mettre au travail et à y rester dont les stratégies de contrôle de la cognition, le contrôle environnemental et le contrôle émotionnel. Ces recherches (Broonen, 2007 ; Corno, 1989, 1993, 2013 ; Cosnefroy, 2011 ; Heckhausen & Gollwitzer, 1987 ; Heckhausen & Kuhl, 1985 ; Houart, 2017) ont le mérite d'avoir identifié le rôle des émotions dans la mise au travail et le maintien de l'effort en reconnaissant l'importance

tentation, conceptualisée comme un conflit entre des émotions agréables immédiates et des émotions désagréables différées. La régulation émotionnelle pourrait alors intervenir pour aider l'étudiant à persévérer ou abandonner sa tâche. A l'instar de notre recherche, c'est la situation de préparation d'un examen universitaire qui faisait l'objet de cette étude. Comme résultats, il est conclu que la réévaluation cognitive peut être une aide utile à l'étudiant pour réévaluer la tentation par la création d'un nouveau but à plus court terme, permettant de se refocaliser sur l'étude.

Dans la suite de leurs recherches, Leroy et al. (2013) ont analysé l'impact du type de stratégie de régulation émotionnelle utilisée et les émotions ressenties par les étudiants universitaires via un questionnaire. Seules les stratégies de réévaluation cognitive et de suppression expressive, telles que décrites par Gross (1998b), étaient testées dans cette étude et ce, dans une situation particulière de préparation à un examen universitaire. Il faut préciser que cette recherche visait avant tout la validation de la version française de *l'Emotion Regulation Questionnaire* (Gross & John, 2003). Dans cette étude, seule une corrélation significative et positive est mise en évidence entre l'utilisation de la réévaluation cognitive et trois émotions académiques agréables (plaisir, espoir, fierté). Cette recherche ne prend toutefois pas en compte les théories personnelles sur les émotions et se limite à l'étude de deux SRE, telles qu'elles sont définies par le modèle processuel (Gross, 2002).

Les auteurs concluent en la nécessité d'un approfondissement de la relation entre la régulation émotionnelle et l'apprentissage à l'université et suggèrent notamment qu'il serait intéressant d'investiguer si d'autres SRE interviennent dans les situations d'apprentissage. Ces auteurs (Leroy et al., 2013) défendent également l'idée que l'étude de la régulation émotionnelle est une voie tout à fait prometteuse à explorer dans le domaine des sciences de l'éducation.

Les résultats de ces recherches ont participé à construire la réflexion du présent travail. En effet, il nous a paru intéressant d'observer l'émotion et sa régulation (via les SRE) dans cette même situation d'apprentissage (la préparation des examens universitaires). Toutefois, nous avons ajouté l'exploration des théories personnelles sur les émotions et du sentiment d'auto-efficacité en RE en tant qu'antécédents à la régulation émotionnelle. De cette manière, nous pouvions aborder le « comment » et le « pourquoi » de la RE de manière conjointe. Notons également que nous avons élargi l'étude des SRE à d'autres SRE que la réévaluation cognitive ainsi qu'à des SRE comportementales. Nous avons également pris en compte émotions agréables et désagréables et nous sommes distanciée de la conception de l'émotion comme étant forcément à réguler (Gross, 1998b, 1999, 2002 ; Gross & John, 2003 ; Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004) pour adhérer aux principes de la régulation motivée (Tamir & Millgram, 2017).

---

du « contrôle émotionnel ». Néanmoins, la catégorisation proposée (Baillet et al., 2016) est uniquement descriptive et ne permet pas une compréhension des processus émotionnels inhérents à la régulation émotionnelle dans l'apprentissage.

2.2.5 Réguler ses émotions selon ses buts d'accomplissement : le modèle PARE (Tyson, 2008 ; Tyson, Linnenbrick-Garica & Hill, 2009)

Le modèle PARE (Tyson, 2008 ; Tyson et al., 2009) dont l'acronyme signifie *performance approach and regulation of emotion* a été développé pour essayer de pallier les résultats inconsistants présents dans la littérature en pédagogie universitaire sur les liens entre les buts d'accomplissement (buts de maitrise et buts de performance) et la réussite académique. L'idée des auteurs est qu'une prise en compte des émotions académiques et de leur régulation pourrait contribuer à expliquer l'inconsistance des résultats entre les buts d'accomplissement des étudiants et les *outcomes* académiques.

Ce modèle décrit trois types de buts : les buts de performance-approche (démontrer ses compétences), les buts de performance-évitement (éviter de paraitre incompétent) et les buts de maîtrise (développer ses compétences).

Les auteurs définissent une SRE comme adaptative pour l'apprentissage si elle influence positivement l'engagement cognitif et comportemental de l'étudiant, à l'inverse d'une SRE dysfonctionnelle nuisant à cet engagement (Tyson et al., 2009). Les résultats obtenus sur la base de ce modèle témoignent d'un lien entre le type de but poursuivi par l'étudiant et les SRE qu'il va employer. Les étudiants qui poursuivent des buts de maitrise dans l'apprentissage auraient davantage recours à des SRE adaptatives alors que les étudiants poursuivant des buts de performance-évitement réguleraient leurs émotions de manière plus dysfonctionnelle. Les étudiants engagés envers des buts de performance approche utiliseraient, quant à eux, les deux types de stratégies.

Ce modèle nous semble intéressant puisqu'il tisse, à l'instar du présent travail, des liens entre des théories développées en psychologie et le contexte de l'apprentissage à l'université. Le fait de considérer les SRE comme un modérateur entre les buts d'accomplissement et la réussite académique contribue à enrichir la compréhension du processus d'apprentissage et de RE à l'Université. Toutefois, une des lacunes de ce modèle est de ne cibler que les SRE sans conceptualiser précisément la RE et ses autres antécédents potentiels.

2.2.6 Réguler ses émotions dans l'apprentissage selon les modèles intégrateurs

Après avoir présenté un panorama de différentes théories éparses abordant la régulation émotionnelle dans le contexte de l'apprentissage à l'université, deux modèles intégrateurs récents sont détaillés. Ils offrent le grand avantage de tisser des liens entre les champs de la psychologie des émotions et de la pédagogie universitaire. Ils ont grandement participé à notre réflexion jusqu'à l'émergence de notre propre modèle intégrateur, fondé en partie sur nos résultats empiriques et sur les développements théoriques de ces modèles (principalement du second).

Le premier modèle est le modèle ERAS (*emotion regulation in achievement situations*) ; il combine notamment l'expertise du psychologue James Gross, spécialiste de la RE ainsi

que celle de Reinhard Pekrun, ayant développé la thématique des émotions académiques. Ce modèle ERAS vise à intégrer les propositions du modèle *control-value* sur la génération de l'émotion (Pekrun, 2006 ; Pekrun & Perry, 2014) au modèle « EPM » de Gross (2015) sur la régulation des émotions. Le second modèle est le modèle de la régulation des émotions d'accomplissement de Jarrell et Lajoie (2017) qui a été un modèle fondateur à nos réflexions et à l'émergence de notre propre modèle intégrateur.

Préambule : explications sur le modèle EPM de la régulation émotionnelle de Gross (2015) en psychologie clinique

Pekrun et son équipe ont fait évoluer leurs théories initiales sur la génération d'émotions académiques (Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002) pour y inclure la régulation de celles-ci et proposer le modèle ERAS intégrateur (Harley et al., 2019). Ce modèle s'appuie en partie sur la conception de Gross (2015) de la régulation émotionnelle que nous décrivons ci-dessous (nous ne l'avions volontairement pas décrit plus tôt dans ce chapitre pour le préciser ici).

Le modèle EPM (*emotion process model*) de Gross (2015) aborde de manière complète différentes étapes de la RE. Tout d'abord, il précise comment les SRE sont implémentées. L'auteur décrit trois phases :

- La phase d'**identification** de l'émotion permettrait d'activer un but de régulation (quelles émotions doivent être régulées et dans quelle direction ?). La nécessité de réguler l'émotion, investiguée dans notre recherche comme une des théories personnelles de l'étudiant, est associée à cette phase dans notre recherche (cf. article 4) ;
- La **sélection** consisterait pour l'individu à choisir parmi les SRE disponibles, la SRE la plus adaptée au but et au contexte. L'étudiant devrait donc identifier parmi les SRE dont il dispose pour gérer l'émotion, celle qui serait la plus efficace dans la situation précise de préparation de sa première session d'examens universitaires ;
- L'**implémentation** de la SRE concerne ensuite la mise en pratique d'une tactique concrète et appropriée à la situation pour moduler l'émotion. L'étudiant devrait ici opérationnaliser concrètement la stratégie dans la situation précise de préparation d'un examen.

L'auteur met en avant que le contexte de régulation va influencer toutes les étapes de régulation et que, par exemple, implémenter une SRE peut être plus difficile dans un contexte nouveau (Gross, 2015).

Après avoir décrit comme se déroule la RE, il propose que des SRE de différents types peuvent être sélectionnées et implémentées. Quatre SRE parmi les cinq qu'il présente consistent à réguler l'émotion avant l'apparition de la réponse émotionnelle (stratégies focalisées sur les antécédents de l'émotion) : la sélection de la situation, la modification de la situation, le déploiement attentionnel et les changements cognitifs (Gross, 2015). Des exemples liés à l'apprentissage illustrent ces SRE dans la section suivante.

- **La sélection de la situation** consiste à s'orienter vers une situation ou éviter une situation, en fonction de l'impact émotionnel qui lui est associé ;
- **La modification de la situation** est un processus par lequel l'individu opère des changements sur la situation dans laquelle il s'est engagé, lorsque cela est possible, afin d'en modifier les conséquences émotionnelles ;

- **Le déploiement attentionnel** consiste à modifier l'attention que l'individu porte à la situation, soit en se focalisant dessus, soit en évitant de penser à la situation, soit encore en dirigeant son attention sur autre chose. La rumination et la distraction sont deux exemples de processus de déploiement attentionnel ;
- **Les changements cognitifs** impliquent une modification de l'évaluation de la situation initialement faite par l'individu. Ces changements cognitifs concernent aussi bien la perception que l'individu a de la situation elle-même, que la perception qu'il a de ses propres ressources pour gérer cette situation. Il s'agit de changer sa propre perception de la situation, pour modifier les conséquences émotionnelles de la situation, avant que l'émotion ne voie le jour (la SRE de réévaluation cognitive en fait partie).

Quant aux processus de régulation émotionnelle focalisés sur l'émotion déjà présente (réguler l'émotion une fois qu'elle est là), ils agissent directement sur la modification de la réponse émotionnelle au niveau expérientiel, comportemental ou physiologique. Par exemple, le recours à la relaxation peut réduire l'émotion désagréable générée par une situation aversive (Gross, 2015).

Au sein de la présente recherche et comme expliqué plus haut, nous avons opté pour une classification des SRE en stratégies cognitives et comportementales et non pour une classification « temporelle » de SRE comme la propose Gross (1998a, 2002) en distinguant les SRE à utiliser avant et après la réponse émotionnelle. Nous estimons que cette classification « temporelle » repose sur une vision trop linéaire du processus de génération de l'émotion et de la RE.

En plus de décrire les phases par lesquelles la RE s'opère et différents types de SRE pour l'opérationnaliser, Gross (2015) a plus récemment mis en avant différents facteurs pouvant jouer un rôle d'antécédents de la régulation émotionnelle (nous les décrivons ci-dessous bien qu'ils ne soient pas repris dans le modèle intégrateur ERAS). Il fait l'hypothèse que ces facteurs peuvent influencer l'efficacité des différentes phases de la RE. Ces facteurs sont les suivants :

- **Motivation à réguler :** chaque individu s'engageant dans la régulation poursuit une certaine motivation (hédonique ou instrumentale). Par exemple, le type de motivation peut influencer le type de SRE sélectionnée et implémentée ;
- **Attentes quant aux *outcomes* émotionnels** : chaque individu possède des théories personnelles sur les émotions (selon notre vocabulaire) dont certaines réfèrent au niveau d'utilité de l'émotion pour l'activité en cours. Selon que l'émotion est perçue comme plus ou moins utile, l'individu la jugera plus ou moins nécessaire à réguler.
- **Théories implicites sur les émotions** (ou théories personnelles sur le caractère contrôlable de l'émotion, selon notre vocable) : il s'agit des théories de l'individu sur le caractère malléable ou non de l'émotion. Ces théories pourraient influencer la motivation à réguler et le type de SRE choisie (si l'émotion est perçue comme incontrôlable, l'individu risque d'être peu motivé pour tenter de la moduler, par exemple) ;
- **Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle** : ce jugement sur sa propre capacité à réguler l'émotion va également influencer les efforts fournis par l'individu pour réguler les émotions et le type de SRE activé. La capacité effective à la RE serait influencée par cette perception. Cette variable a été décrite dans la première partie de ce chapitre ;

- **Capacité effective de RE** : il s'agit de l'aptitude effective en RE de l'individu pour transformer la stratégie en action concrète et pour moduler l'émotion, adaptée au contexte.

L'ensemble de ces développements théoriques (Ford & Gross, 2018a ; Gross, 1998b, 2002, 2015 ; Gross & Thompson, 2007) nous ont permis de mettre en avant différentes variables antécédentes à la RE, pour ensuite choisir lesquelles nous voulions explorer dans notre contexte. Parmi celles-ci, nous avons investigué les motivations à réguler des étudiants universitaires, leurs attentes quant aux *outcomes* émotionnels via le concept des « théories personnelles sur les émotions » (non restreintes à leur utilité) et le sentiment d'auto-efficacité en RE. Comme déjà expliqué, nous n'avons pas interrogé les étudiants sur la croyance générale de malléabilité des émotions (théories implicites sur les émotions) mais nous avons opté pour l'investigation de leurs théories personnelles en lien direct avec le contexte d'apprentissage universitaire (croyances sur l'utilité des émotions académiques et la nécessité de les réguler). La capacité effective de l'étudiant à réguler ses émotions académiques n'a pas été explorée puisque nos données auto-rapportées ne le permettaient pas. Enfin, le croisement de ces théories aux théories de Pekrun pour aboutir au modèle intégrateur ERAS de Harley et al. (2019) a contribué à nourrir notre réflexion sur l'intérêt d'utiliser des théories sur la régulation émotionnelle en contexte académique.

Le modèle ERAS, liant régulation émotionnelle et émotions académiques (Harley et al., 2019)

Harley et al. (2019) proposent un modèle intégratif innovant nommé ERAS dont l'acronyme signifie *emotion regulation in achievement situations*. Ce modèle se base, en partie, sur les développements théoriques du modèle EPM (Gross, 2015), présentés ci-dessus.

Partant du même constat que le nôtre, ces auteurs mettent en avant que les émotions agréables et désagréables peuvent mener à des *outcomes* alignés ou non alignés avec les buts académiques selon la manière dont l'étudiant gère ses émotions. Néanmoins, ce modèle intégratif se focalise au final davantage sur ce qui déclenche les émotions académiques que sur la manière de les réguler. En effet, les différentes SRE proposées par Gross (2002) sont transférées à l'apprentissage à l'université, les buts de régulation sont abordés mais rien n'est développé en ce qui concerne les antécédents de la RE.

Le modèle ERAS, schématisé ci-dessous (cf. figure 9) propose que les émotions académiques sont générées dans un processus en quatre étapes (situation, attention, évaluation et réponse émotionnelle, cf. rectangles noirs du schéma).

Ce processus commence avec une **situation académique d'apprentissage** dans laquelle l'étudiant porte son **attention** sur différents objets. Ensuite, selon cette focalisation attentionnelle, il **évalue** en quoi la situation peut impacter ses buts (notamment sa perception de contrôle sur la tâche et la valeur qu'il lui confère), ce qui fait alors émerger la **réponse émotionnelle**. Celle-ci peut, à son tour, impacter en retour l'évaluation, l'attention, voire la situation académique elle-même. Ce modèle comprend donc une vision circulaire de la génération de l'émotion dans l'apprentissage (cf. flèches). Il comprend également des liens depuis la génération de l'émotion jusqu'aux différentes SRE. La génération des émotions et la régulation de celles-ci y sont donc liées.

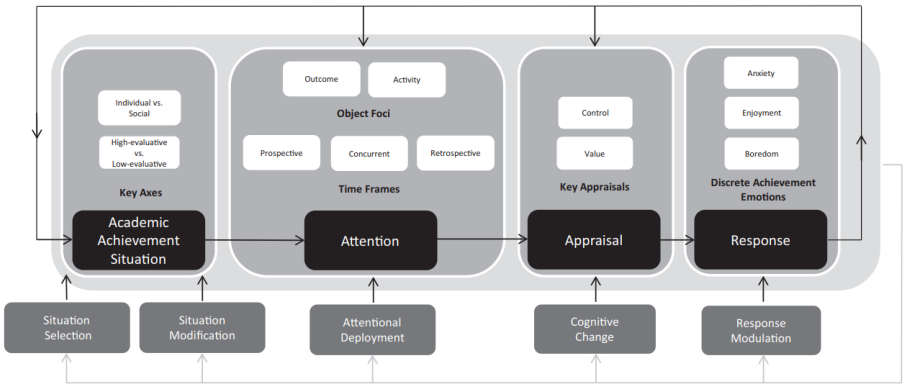


Figure 9. The integrated model of emotion regulation in achievement situations (ERAS) (Harley et al., 2019)

Différentes SRE apparaissent au sein de ce modèle (en gris clair en bas, dans la figure ci-dessus). Celles-ci sont rrépertoriées par Gross (2015) et appliquées au contexte de l'apprentissage (Harley et al., 2019), comme le montrent les exemples ci-dessous :

- **des SRE qui visent à choisir la situation d'apprentissage** : par exemple, l'étudiant sélectionne un environnement d'apprentissage qui le met de bonne humeur ;
- **des SRE qui visent à la modifier** : par exemple, l'étudiant développe sa compétence dans un cours de manière à modifier les émotions qu'il y ressent ;
- **des SRE qui visent à modifier ce sur quoi l'étudiant porte son attention** : lorsqu'il étudie à la bibliothèque, l'étudiant porte son attention sur les étudiants concentrés et non sur ceux qui le distraient dans la pièce ;
- **des SRE qui visent à modifier l'évaluation qui est faite de la situation** (notamment le contrôle et la valeur perçue de la tâche) : par exemple, l'étudiant identifie en quoi le cours à mémoriser peut être utile pour le métier convoité ;
- **des SRE qui visent la réponse émotionnelle** : par exemple, l'étudiant utilise des stratégies de respiration, des stimulants ou des anxiolytiques.

Harley et al. (2019) précisent que l'utilisation de ces cinq catégories de SRE dépend du contexte d'apprentissage (situation sociale ou non, évaluative ou non…) et des émotions visées par la RE. En effet, le nature de la situation académique peut contraindre l'implémentation de l'une ou l'autre stratégie : il est, par exemple, moins aisé de mettre en place une technique de respiration à l'examen que lors de l'étude à domicile. Pour finir, il est

impossible, selon ces chercheurs, d'attester que ces SRE sont adaptatives en elles-mêmes pour la performance ou le bien-être. Nous partageons également ce point de vue.

Il nous a semblé important de mettre en lumière ce modèle pour différentes raisons. Tout d'abord, son caractère intégrateur est innovant. Ce modèle intrique les théories psychologiques de la génération et de la régulation de l'émotion à la situation d'apprentissage à l'université. A notre connaissance, seul ce modèle et le modèle de Jarrell et Lajoie (2017), présenté ci-après, offrent une représentation intégrative des différentes variables identifiées comme centrales dans la régulation des émotions à l'université. Ensuite, ce modèle offre une vision systémique des processus en jeu dans laquelle les *outcomes* peuvent influencer à leur tour les étapes précédentes du processus de RE. Enfin, il fait émerger des pistes de recherche et des implications pratiques pour les enseignants.

Toutefois, bien qu'inspiré des théories de Gross (2015) sur la RE, ce modèle se focalise sur le « comment » de la régulation (SRE) et n'inclut pas le « pourquoi » de celle-ci. Les antécédents de la RE sont pourtant mis en avant dans le modèle EPM (Gross, 2015) mais ne sont pas intégrés à ce modèle ERAS, ce qui représente une de ses principales limites selon notre double intérêt pour « le comment et le pourquoi » de la RE. Notons que Jarrell et Lajoie (2017) accordent une place centrale aux antécédents de la RE dans leur modèle, raison pour laquelle il nous a davantage inspiré pour l'élaboration d'un modèle intégrateur de nos propres résultats.

Jarrell et Lajoie (2017) : le modèle de la régulation des émotions d'accomplissement

Ce deuxième modèle intégrateur est un modèle théorique se focalisant sur la régulation des *achievement emotions* (émotions d'accomplissement). Rappelons que nous nous sommes intéressée à la régulation des émotions académiques en général (et pas uniquement aux *achievement emotions*, comme expliqué ci-avant). Malgré cette différence, ce modèle n'en reste pas moins très pertinent pour éclairer notre réflexion.

En regard d'une revue complète de la littérature sur l'émotion et sa régulation, ce modèle offre une représentation visuelle particulièrement intéressante des mécanismes en jeu dans la régulation des émotions d'accomplissement via l'intégration de trois modèles (tous présentés dans cette partie théorique) : le modèle *EPM-emotion process model*[13] (Gross, 2015) expliqué ci-dessus, le modèle *CVT-control-value theory* (Pekrun & Perry, 2014) et le modèle *PARE-performance approach & RE* (Tyson, 2008). A l'instar du modèle intégrateur précédent (cf. modèle ERAS), ce modèle théorique propose un cadre de travail qui croise les théories en éducation et les théories de psychologie des émotions. Il se fonde, par conséquent, sur le même constat que le nôtre, à savoir que jusqu'ici ces théories ont trop évolué en parallèle malgré leur caractère complémentaire.

13 Comme le modèle ERAS (Harley et al., 2019), le modèle de Jarrell et Lajoie (2017) se fonde sur le modèle EPM (Gross, 2015). Toutefois, le modèle de Jarrell et Lajoie (2017) prend en compte les développements de Gross sur les antécédents de la RE. De plus, ces deux modèles intégrateurs se fondent également sur le modèle *control-value* (Pekrun & Perry, 2014) pour expliquer la genèse des émotions académiques. Enfin, le modèle de Jarrell et Lajoie (2017) comprend aussi la prise en compte des théories sur les buts de Tyson (2008).

Concrètement, ces auteurs présentent un modèle théorique focalisé à la fois sur la génération de l'émotion et sur sa régulation dans l'apprentissage et tentent de répondre à deux questions : quand, comment et pourquoi réguler les émotions dans l'apprentissage ? et comment le processus de régulation influence-t-il l'apprentissage ?

Par conséquent, la première question à laquelle tente de répondre ce modèle théorique se rapproche étroitement du travail effectué dans la présente recherche (focalisation sur le comment et sur le pourquoi de la RE). C'est la raison pour laquelle ce modèle nous a servi de « tremplin » à l'élaboration de notre propre modèle intégrateur, fondé sur l'ensemble des résultats empiriques obtenus au sein de ce travail de thèse ainsi que sur la base de la littérature actuelle sur la RE des émotions académiques. Bien que notre modèle intégrateur soit présenté dans la partie discussion, différents liens sont déjà tissés ici entre ce modèle (ci-dessous en figure 10) et notre démarche de recherche.

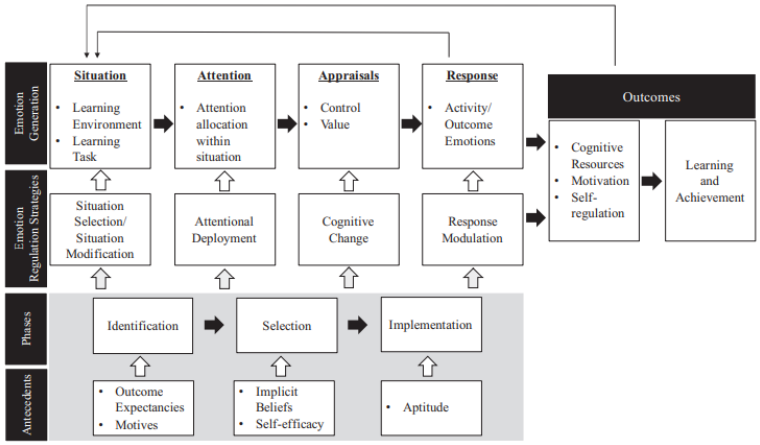


Figure 10. The regulation of achievement emotions (Jarrell & Lajoie, 2017)

Afin de comprendre la logique d'organisation de ce modèle, ses différentes parties sont décrites et mises en lien avec notre travail :

(1) La première ligne de ce modèle représente le processus de **génération de l'émotion** tel qu'il est conçu par Gross (2015) et tel qu'il a déjà été expliqué précédemment dans le modèle ERAS (une réponse émotionnelle émerge d'une situation pertinente pour l'étudiant, dans laquelle il porte son attention sur certains objets puis les évalue). Au sein de notre recherche, nous avons investigué les émotions ressenties (cf. article 1) ainsi que ce qui déclenche les émotions académiques dans la situation ciblée (cf. article 3). Bien que nous ayons investigué empiriquement les composantes de la situation visée qui font l'objet d'une évaluation cognitive des étudiants et qui déclenchent des émotions académiques, nous ne ciblerons pas le processus de génération de l'émotion académique mais sa régulation au sein de notre propre modèle intégrateur ;

(2) La deuxième ligne propose des **stratégies de régulation émotionnelle** dans la lignée du même auteur (associées à chaque étape du processus de génération de l'émotion et pouvant donc agir à différents moments de cette génération de la réponse émotionnelle). Cette ligne met en exergue le « comment » de la régulation émotionnelle. Afin de ne pas entrer dans une conception linéaire et temporelle des

SRE, nous avons opté (comme expliqué) pour une classification plus globale en deux catégories : SRE cognitives et comportementales ;

(3) La troisième ligne se focalise, quant à elle, sur les **trois phases de la régulation** que sont l'identification (décider si l'émotion doit être régulée ou non), la sélection de la SRE (sélectionner la SRE la plus efficace pour la situation et pour l'atteinte de l'état émotionnel visé) et l'implémentation concrète de celle-ci (Gross, 2015). Nous n'avons pas fait référence explicitement à ces trois phases au sein de nos différentes études. Toutefois, nous lions la phase d'identification à la théorie personnelle sur l'émotion qu'est la « nécessité à réguler » (cf. article 4). Cette théorie personnelle n'entre pas spécifiquement dans une case du modèle de Jarrell et Lajoie (2017) mais pourrait faire partie des antécédents de la RE. En outre, les phases de sélection et d'implémentation ont été indirectement observées par le type de SRE sélectionnée par les étudiants en référence aux buts émotionnels et motivations à réguler et rapportées au sein de notre article 2 ;

(4) Pour finir, la dernière ligne met en avant **différents antécédents de la RE** qui agiraient différemment sur les trois phases de la RE. Cette partie du modèle nous a particulièrement intéressée vu qu'elle rejoignait nos réflexions. C'est ce développement sur les antécédents de la RE qui manquait précisément au modèle intégrateur ERAS de Harley et al. (2019) présenté juste avant. Au sein de ces antécédents, on retrouve notamment les attentes concernant l'utilité de l'émotion (*emotion outcomes expectancies*), les motivations à réguler, les théories implicites (croyances quant à la malléabilité ou non des émotions, *implicit theories*), la croyance d'auto-efficacité en RE ainsi que l'aptitude réelle à réguler ses émotions. Cette partie tente de répondre au « pourquoi » de la régulation émotionnelle. Elle fera donc l'objet d'un développement particulier dans notre propre modèle puisque nos études empiriques s'y sont fortement intéressées. Au sein de notre modèle, l'organisation des variables sera remodelée pour correspondre et intégrer nos différents résultats de recherche ;

(5) L'ensemble de ce processus agirait au final sur **différents *outcomes*** dont l'apprentissage et la réussite. Nous n'avons pas investigué les liens directs entre le processus de régulation des émotions académiques et l'apprentissage voire la réussite mais ces liens seront proposés en guise de perspectives de la présente recherche.

Selon notre position, ce modèle présente différents avantages. Tout d'abord et comme expliqué, il intègre des théories du champ de la psychologie des émotions (antécédents de la RE) et de l'éducation. Ensuite, un autre avantage de ce modèle réside dans sa vision circulaire des processus de génération de l'émotion et de sa régulation (par exemple, des flèches sont présentes depuis les *outcomes* vers la situation d'apprentissage mais également depuis la réponse émotionnelle vers la situation d'apprentissage). L'idée d'effets en retour de certaines variables sur d'autres y est donc présente, comme dans le modèle ERAS. De plus, l'importance du contexte sur la sélection, l'implémentation et l'efficacité des SRE est également discutée par ces auteurs rappelant l'importance de la flexibilité de l'étudiant en termes de RE (Bonanno & Burton, 2013). Cette idée est également centrale au sein du modèle ERAS ainsi qu'au sein de nos différentes études. Pour finir, malgré l'aspect théorique de leur modèle, Jarrell et Lajoie (2017) font émerger des perspectives pratiques et de recherche mettant en avant l'enrichissement du champ de l'éducation par les théories de la régulation

émotionnelle mais également la nécessité d'obtenir des résultats empiriques à partir de ce modèle.

Ce constat fait donc écho à notre démarche et nous a poussé à faire émerger notre propre modèle, tentant de pallier aux limites de ceux-ci.

Résumé des points importants sur la régulation des émotions dans l'apprentissage à l'université

- La régulation émotionnelle dans l'apprentissage à l'université a fait l'objet de développements théoriques récents et assez fragmentés.
- Elle a notamment été mise en lien avec la réussite académique, avec différentes théories des buts poursuivis par les étudiants, avec la volition ainsi qu'avec les émotions académiques et le modèle *control-value* (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).
- Ces théories fournissent davantage de précisions sur la manière dont les étudiants régulent leurs émotions que sur les antécédents de la RE. Seuls les buts poursuivis par l'étudiant permettent de poser des hypothèses sur pourquoi la RE est mise en place : buts de bien-être ou d'apprentissage pour Boekaerts (2011) et buts de performance ou de maitrise qui influencent les SRE pour Tyson (2008).
- La littérature est donc lacunaire dans l'étude des antécédents de la RE. Il est nécessaire de les étudier conjointement aux SRE afin de ne pas dissocier les SRE implémentées des buts de régulation qu'elles opérationnalisent, c'est l'intention du présent travail.
- Deux modèles intégrateurs lient apprentissage à l'université et RE. Leurs caractéristiques respectives ont été décrites. C'est précisément le modèle de Jarrell et Lajoie (2017) dont nous nous sommes inspirée pour faire émerger un modèle intégrant les différents résultats obtenus dans cette recherche et la littérature.

3. Conclusion générale de l'approche théorique

Ce chapitre sur les théories générales mobilisées par notre recherche a permis de présenter précisément les connaissances scientifiques développées à propos de nos différentes variables. Afin de présenter les développements les plus récents en psychologie des émotions, nous avons tout d'abord défini l'émotion, la régulation émotionnelle, les théories personnelles sur les émotions et le SAE en RE grâce aux théories psychologiques. Ensuite, nous avons présenté la manière dont le champ de l'éducation en général puis celui de la pédagogie universitaire plus précisément se sont emparés de ces différentes variables et les ont liées à des situations d'apprentissage spécifiques. Différentes théories isolées ont été décrites pour aboutir ensuite à la présentation de deux modèles intégrateurs illustrant la volonté actuelle de tisser des liens entre le champ de la psychologie des émotions et le champ éducatif sur la thématique de la régulation émotionnelle.

C’est le modèle de Jarrell et Lajoie (2017) qui nous a semblé le plus pertinent puisqu’il prend en compte à la fois comment s’opérationnalise la RE dans l’apprentissage mais également, les variables antécédentes de ce processus. Par conséquent, ce modèle a nourri notre réflexion pour aboutir à un modèle intégrateur de nos propres résultats, présenté et discuté à la fin de ce manuscrit.

Partie 2 : Considérations épistémologiques et méthodologiques

Considérations épistémologiques et méthodologiques

Cette deuxième partie présente les spécificités de notre démarche de recherche sur le plan épistémologique et méthodologique et ensuite en matière de posture spécifique adoptée par la chercheure. Elle s'organise donc en deux sections principales.

La première section s'attache à décrire le paradigme épistémologique et la méthode de recherche privilégiée dans l'ensemble de ce travail. Tout d'abord, le paradigme interprétativiste est expliqué et mis en lien avec nos études. Suite à la présentation de ce paradigme, la méthodologie générale de notre recherche est mise en avant puisqu'elle découle de l'épistémologie privilégiée. Le choix d'une méthode mixte est, en effet, argumenté (notamment le séquençage des études, leurs « poids » relatif dans le processus global de recherche et la manière dont les données sont récoltées, analysées et intégrées).

Une réflexion quant à la posture de recherche adoptée au sein du présent travail est ensuite proposée. Dans un premier temps, le choix d'intriquer des champs théoriques complémentaires est discuté de manière générale, étant donné que la complémentarité de contenu de ces champs est déjà été mise en lumière dans la partie de théorie générale. Dans un second temps, la réflexion se porte sur notre double posture de chercheure et de psychologue en charge des dispositifs de promotion de la réussite pour les étudiants de l'Université de Namur. En effet, il parait essentiel de questionner notre posture plurielle puisqu'elle nous semble potentiellement influencer l'ensemble du processus de recherche.

De manière globale, ce chapitre est pensé comme un chapitre d'articulation entre la partie théorique et la partie empirique, qui contient les articles. Il vise à permettre au lecteur de situer les positionnements de recherche dont s'approche la chercheure et à rendre l'ensemble du processus de recherche le plus explicite et intelligible possible. Le lecteur peut, toutefois, se référer aux parties méthodologiques des différents articles insérés en partie empirique afin d'obtenir davantage de précisions sur les choix méthodologiques précis effectués au sein de ceux-ci.

1. Epistémologie et méthodologie de recherche

La posture épistémologique privilégiée au sein de cette recherche est la posture interprétativiste. Pour rappel, le but général de cette recherche est d'explorer la régulation émotionnelle des étudiants de première année dans la période de préparation d'une session d'examens universitaires. Plus précisément, il s'agit de mieux comprendre pourquoi et comment ils disent réguler les émotions vécues dans cette situation d'apprentissage. C'est le prisme de la représentation qu'ont les étudiants de ces facteurs qui est privilégié. A cette fin, deux études ont été réalisées, menant à la rédaction de quatre articles.

1.1 Paradigme épistémologique : l'interprétativisme

1.1.1 Caractéristiques principales de l'interprétativisme retrouvées dans ce travail

Les caractéristiques principales de ce paradigme épistémologique que nous rejoignons au sein de cette recherche sont présentées ci-dessous. Ensuite, des liens plus précis sont tissés entre le paradigme choisi et chacune de nos deux études. Notons que l'interprétativisme est le paradigme épistémologique dont nous nous approchons le plus sans le rejoindre dans sa totalité (notamment par le fait que nous posons certaines hypothèses sur la base de la littérature et de notre pratique professionnelle).

Rejoindre la perception du sujet et sa logique propre

L'orientation interprétativiste met en avant l'importance de comprendre les significations que les sujets donnent eux-mêmes à leur propre vécu, émotions, situations… Au sein de ce courant, les connaissances produites permettent dès lors d'approcher la rationalité des individus selon leur logique propre. En effet, la réalité est considérée comme la signification qu'une personne attribue à ce qu'il vit (Gavard-Perret, Gotteland, Haon & Jolibert, 2012) et non, comme la réalité en soi, objective et atteignable en dehors de toute médiation. Dans cette logique, nous choisissons donc que l'interprétation que l'étudiant fait de la situation visée est notre porte d'entrée pour investiguer nos différentes variables (ses émotions, ses théories personnelles sur les émotions, son sentiment d'auto-efficacité en RE et les stratégies qu'il utilise pour tenter de gérer ses émotions dans l'étude). Par conséquent, notre objet d'intérêt n'est pas une réalité « objective » mais bien la réalité subjective et personnelle à chaque étudiant.

L'existence d'un monde réel dans lequel les objets seraient indépendants des caractéristiques des personnes qui les observent est également réfutée au sein de ce paradigme (Pourtois & Desmet, 2004). Cette position fait sens dans notre contexte. En effet, la situation de préparation de la première session d'examens à l'université et les émotions qui y émergent revêtent un sens différent d'un étudiant à l'autre, selon leurs évaluations de la situation. Il est donc évident que les données récoltées auprès des étudiants sont contextualisées et impossibles à isoler des spécificités des participants qui les partagent.

Notons que la non prise en compte du contexte faisant émerger les émotions est une limite fréquemment mise en avant dans les études portant sur la régulation émotionnelle (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Inspirés par l'interprétativisme, il nous a tenu à cœur de la pallier. En effet, il a toujours été central pour la chercheure de considérer le contexte précis dans lequel émergeaient les émotions et leur régulation. Par exemple, au sein du questionnaire, il était demandé à l'étudiant se positionner aux items en rapport à la situation précise de l'étude d'un cours en particulier. Il semble, en effet, probable que la nature du cours, l'enseignant, les modalités d'enseignement ainsi que d'évaluation et la perception qu'en ont les étudiants influencent la régulation des émotions au sein de ce cours. Ce postulat sera discuté plus en profondeur au sein du modèle intégrateur, présenté dans la partie discussion de ce manuscrit.

Construire l'objet de recherche sur la base des subjectivités en présence

Le paradigme interprétativiste met également en avant que l'objet de recherche choisi est déjà le résultat de la manière dont la chercheure elle-même perçoit et interprète la réalité. En effet, porter son regard sur la régulation émotionnelle des étudiants dans cette période d'apprentissage met en avant une certaine lecture qu'opère la chercheure sur l'apprentissage (également influencée par sa posture plurielle, abordée ci-après). Comme le rappellent Miles et Huberman (2003), en tant que chercheure, il existe une influence certaine de nos théories (implicites ou explicites) des phénomènes observés et de la manière dont nous les comprenons et les expliquons. Dans cette recherche, l'objet de recherche est donc construit par la chercheure selon sa formation, sa propre perception et selon sa pratique de terrain avec les étudiants. Cet objet est ensuite documenté par la littérature puis enrichi par la perception qu'en ont les étudiants (via les récoltes de données) puis reconstruit selon la perception de la chercheure puis à nouveau agrémenté par la littérature et ainsi de suite, via un processus itératif (représenté par le schéma ci-dessous). La subjectivité de la chercheure est donc considérée comme faisant partie intégrante du processus de recherche et même davantage, comme un outil fondamental au sein de celui-ci.

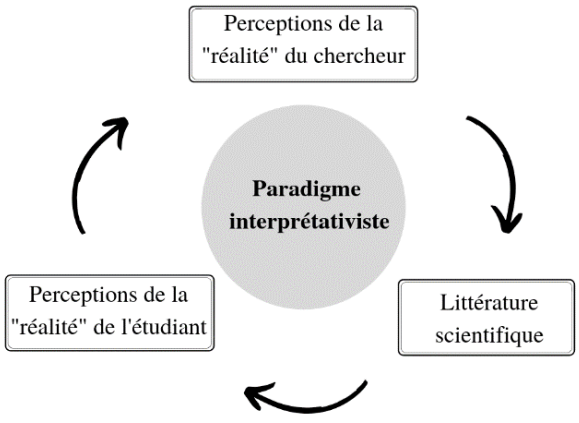


Figure 11. Le paradigme interprétativiste dans cette recherche

Adopter une posture d'ouverture

Bien que nous développons la question de la posture générale de recherche plus tard dans ce chapitre, la posture d'ouverture adoptée par la chercheure est détaillée ici puisqu'elle incarne les positions défendues par le paradigme interprétativiste. Cette posture d'ouverture a guidé l'ensemble du processus de recherche. Toutefois, nous avons ici sélectionné certains exemples concrets en guise d'illustrations.

Premièrement, le mouvement continu de va-et-vient entre le processus de recherche et la pratique de terrain (la chercheure restant accompagnatrice d'étudiants durant la totalité de ce travail de thèse) témoigne de cette posture d'ouverture. Ce mouvement a, en effet, permis à la chercheure de rester ouverte et attentive, tout au long du travail à des nouvelles significations ou processus non présents dans la littérature mais mis en avant par ses pratiques professionnelles.

Cette posture d'ouverture s'incarne également dans la manière dont les phases de recherche ont été construites. En effet, la construction de la méthodologie de recherche de l'étude 2 a notamment été réalisée grâce aux résultats obtenus à l'étude 1 (ce lien est détaillé dans la partie dédiée aux caractéristiques de notre méthode mixte). Cette manière de faire laissait une flexibilité, une certaine ouverture à l'inconnu et à ce qui émergeait des données de la première étude.

Au sein de l'étude 2, la posture d'ouverture se reflète au sein des entretiens par l'attitude empathique de la chercheure (se mettre à la place d'autrui « comme si » on était cette autre personne) permettant d'approcher au plus près la rationalité propre de chaque étudiant, d'être ouvert à sa logique. Elle se traduit notamment par des reformulations empathiques facilitant la prise de perspective du regard d'autrui, un non-jugement et une acceptation inconditionnelle de ce qui est amené par le sujet (Rogers, 1975). En effet, la compréhension empathique telle qu'elle est proposée par cet auteur témoigne de la préoccupation pour le monde perceptif et subjectif de l'autre « comme si » on était à sa place, en sachant qu'on n'y est pas. Par conséquent, l'empathie nécessite une écoute active et une ouverture de la chercheure à la perspective de l'étudiant. Notons qu'il s'agissait d'entretiens semi-structurés et qu'ils ont donc permis l'ajout flexible de questions d'approfondissement selon les réponses apportées par l'étudiant. Enfin, la parole a aussi été donnée à l'étudiant après l'entretien afin de lui permettre de donner ses impressions, de poser des questions ou de faire des remarques à la chercheure.

En fin de recherche, un débriefing de groupe a été proposé à tous les étudiants participant aux entretiens afin de permettre à la chercheure de leur présenter les résultats des analyses et afin de pouvoir répondre à leurs interrogations à leur sujet. Un tiers des 23 étudiants a répondu présent pour ce temps d'échange. Ce moment de discussion témoigne d'un souci d'ouverture de la chercheure envers les répondants jusqu'au moment du partage des résultats de recherche et de sa volonté de ne pas leur « soutirer » des informations sans qu'ils en retirent un bénéfice en échange.

Rendre la démarche de recherche la plus intelligible possible

Pour finir, au sein du paradigme interprétativiste, pour valider les connaissances constituées (notamment leur fiabilité), la chercheure doit permettre au lecteur de comprendre et de suivre le chemin suivi depuis les données jusqu'aux résultats avancés (de manière à pouvoir répliquer ce cheminement s'il le souhaite). C'est l'intention de ce chapitre qui s'efforce de rendre le plus explicite et intelligible possible le travail fourni par la chercheure depuis les récoltes de données jusqu'aux résultats et à leur intégration. En effet, la démarche suivie exige une rigueur de la part du chercheur de manière à permettre l'émergence de connaissances scientifiques fiables.

Le paradigme interprétativiste a donc influencé l'ensemble du processus de recherche depuis la manière dont a été construit le questionnement initial jusqu'à la récolte des données, leur interprétation et leur intégration. Nous précisons ci-après comment chacune des deux études a été pensée à la lumière de ce paradigme.

1.1.2 Liens entre le paradigme interprétativiste et l'étude 1

L'étude 1 a été réalisée via un questionnaire, présent en annexe 2 (page 249) (sa méthodologie est précisée dans la suite de ce chapitre). Au sein de cette étude, notre objectif était de comprendre *à large spectre* comment les étudiants disent vivre leurs émotions en période de préparation d'examens et les réguler et ce via des données auto-rapportées. L'étude 1 a donné lieu aux deux premiers articles dont les buts respectifs sont décrits ci-dessous et ensuite liés à l'interprétativisme.

L'**article 1** vise à investiguer chez les étudiants :

- les émotions qu'ils rapportent dans la situation de préparation d'un cours important pour la première session d'examens universitaires ;
- les stratégies cognitives qu'ils disent utiliser pour les réguler ;
- le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle dans la situation visée ;
- les liens entre les SRE cognitives rapportées et les émotions vécues ;
- les liens entre le sentiment d'auto-efficacité en RE et les SRE cognitives rapportées.

L'**article 2** a pour but d'explorer en profondeur :

- les SRE comportementales rapportées par les étudiants dans la situation visée ;
- leurs buts émotionnels ;
- leurs motivations à réguler et les conflits de motivations pouvant avoir lieu.

Au sein de cette première étude (article 1 et 2), c'est bien la perception des étudiants sur ces différents objets qui a été investiguée. Nous ne visons pas, par exemple, à explorer quelles stratégies de régulation émotionnelle sont effectivement implémentées par les étudiants, ce qui serait impossible via un questionnaire (ce recueil pourrait en partie être possible via des observations directes des étudiants dans leur lieux d'étude, par exemple). Nous tentons par contre d'approcher les perceptions qu'ont les étudiants de leur régulation émotionnelle dans cette situation spécifique, c'est-à-dire d'accéder notamment aux stratégies qu'ils disent mettre en œuvre.

Cette étude se rapproche donc le plus du paradigme interprétativiste par sa volonté d'approcher les rationalités propres des étudiants sur leur régulation émotionnelle dans l'apprentissage. En outre, elle considère que les objets investigués sont en lien avec l'étudiant lui-même, le cours en question, la manière dont la chercheure interprète les données…Cette position rejoint l'idée centrale de ce paradigme quant au fait que les phénomènes étudiés doivent être explorés en relation avec les éléments contextuels (ici le contexte de l'apprentissage et le cours ciblé) et ne peuvent être dissociés de celle qui mène la recherche ni des participants qui la composent.

1.1.3 Liens entre le paradigme interprétativiste et l'étude 2

Au sein de l'étude 2, réalisée grâce à des entretiens semi-structurés, notre intention était d'expliquer en profondeur (dans un échantillon restreint) la manière dont la régulation émotionnelle est perçue par les étudiants dans la situation ciblée. L'étude 2 a donné lieu aux articles 3 et 4 dont les objectifs sont mis en avant ci-dessous.

L'**article 3** vise à examiner auprès des étudiants :

- ce qui explique la genèse des émotions académiques à cette période ;
- leurs théories personnelles générales sur les émotions académiques et leur régulation à cette période.

L'**article 4** investigue en détail chez les étudiants :

- les théories personnelles sur l'utilité des trois catégories d'émotions ;
- les théories personnelles sur la nécessité de les réguler.

A l'instar de l'étude 1, c'est toujours la perception des étudiants sur les objets investigués qui est visée via les entretiens semi-directifs. Cette position permet une meilleure compréhension des motivations, des intentions de l'étudiant, parfois jugés « irrationnelles » par des yeux extérieurs mais prenant tout leur sens une fois leur fonction et leur logique propres rendues accessibles à la chercheure. Un consentement éclairé écrit était également demandé avant l'entretien (cf. annexe 3, page 261).

Au sein de cette deuxième étude, nous rejoignons le paradigme interprétativiste expliqué ci-dessus et également un regard davantage phénoménologique[14] (Husserl, 1970). En effet, les entretiens permettent, davantage qu'un questionnaire, d'approcher la conscience des étudiants sur le phénomène observé, d'en saisir leur expérience. La notion d'expérience nous semble éclairante car elle concerne ce qui arrive à une personne, la touche, l'atteint (Greisch, 2000, p. 45). Celle-ci pourrait rester implicite tant que le sujet ne s'arrête pas pour y réfléchir dans un après-coup. Comme l'explique Dejean (2013), au sein d'entretiens, le rôle de la chercheure est de faciliter la prise de distance de l'étudiant par rapport à l'expérience vécue, pour en dégager sa signification, et pour en construire une nouvelle dans le cadre de l'expérience du récit (p. 85). Le langage est donc crucial dans cette approche pour permettre

[14] Notons que cette deuxième étude s'ancre dans l'attitude globale de pensée proposée par l'approche phénoménologique bien que notre méthodologie s'en distancie quelque peu (notamment par son caractère semi-inductif et non totalement inductif).

au sujet cette prise de recul par rapport à lui-même et au monde. A ce sujet, Barbier (2011) propose de considérer tout acte de communication comme « adressé » à l'interlocuteur. Il est évident que l'analyse des données porte donc sur un « discours adressé à la chercheure », lié à la posture qu'elle prend et à celle que perçoivent les étudiants.

Plus précisément, nous rejoignons aussi ici la position herméneutique de Ricoeur (1985) selon laquelle le sens n'apparait pas immédiatement au sujet mais nécessite un travail, un effort pour y voir clair (Grondin, 2006). L'herméneutique permettrait de rendre clair ce qui est opaque, de rendre intelligible l'inintelligible (Lamarre, 2003). Les entretiens semi-structurés visaient donc à approcher les expériences vécues par les étudiants en termes de régulation émotionnelle dans l'apprentissage et à les rendre les plus explicites possibles via un travail de reconstruction du sens entre l'étudiant et la chercheure. Cet « effort pour y voir clair » était facilité par la posture d'ouverture de la chercheure provoquant parfois certaines prises de conscience, rendant davantage l'étudiant capable d'expliciter en profondeur sa vision du monde.

1.2 Design de recherche : la méthode mixte

Après avoir explicité nos choix de paradigme épistémologique et ses conséquences sur l'étude 1 et 2, le design de recherche général qui en découle est précisé dans cette section. En effet, nous avons opté pour une méthode mixte intégrant des méthodes quantitatives et qualitatives car c'est cette complémentarité qui nous semblait apporter les éléments d'éclairage les plus enrichissants aux questionnements initiaux.

Ce volet sur le design de recherche est abordé en différentes parties. Tout d'abord, la méthode mixte est définie via ses principes généraux. Ensuite, nous argumentons notre choix d'une méthode mixte au sein de notre recherche puis nous présentons la méthodologie de l'étude 1 et 2. Enfin, des liens sont tissés entre les quatre caractéristiques principales de la méthode mixte et notre démarche.

1.2.1 Définition de la méthode mixte

Selon Creswell et Plano Clark (2011), une recherche en méthode mixte est une procédure visant à collecter, analyser et « mixer » les méthodes quantitatives et qualitatives à l'intérieur d'une seule étude ou dans une série d'études dans le but de mieux comprendre une problématique de recherche. Creswell (2008) ajoute que mener une étude basée sur la méthode mixte ne consiste pas « simplement » à collecter deux types de données (qualitatives et quantitatives) mais bien à les lier et procéder à l'intégration de ces deux types de méthodes, ce que nous avons tenté de faire dans ce travail. La méthode mixte nécessite d'autant plus, au vu de sa complexité, une explicitation de la part de la chercheure à propos du type de design utilisé ainsi que :

- De la *priorité donnée* à la récolte des données quantitatives et qualitatives (est-ce que davantage d'attention est donnée à l'une ou l'autre récolte de données ? Sont-elles traitées de manière équivalente ?) ;
- De la *séquence dans les phases de collecte* de données (les données quantitatives sont-elles collectées avant, pendant, après les données qualitatives ou vice-versa ?) ;

- De la manière dont la chercheure *analyse les données* des deux types (est-ce que les données sont analysées séparément puis combinées ou directement combinées dans l'analyse ?) ;
- De la manière dont les *deux méthodes sont « mixées »* au sein du processus de recherche (les données quantitatives et qualitatives peuvent être mixées lors de la récolte, après la récolte, durant l'analyse, durant l'interprétation) (Creswell, 2008).

1.2.2 Justification du choix d'une méthode mixte

La méthode mixte a été privilégiée dans le but d'offrir une compréhension la plus riche possible de la problématique complexe de la régulation des émotions dans l'apprentissage. Il semblait, en effet, intéressant de pouvoir obtenir certaines données chiffrées à large spectre via le questionnaire pour ensuite explorer en profondeur différentes variables connexes au sein d'un échantillon d'étudiants plus restreint. Nous avons considéré que ces variables plus « complexes » explorées en entretien nécessitaient une explication de la part de la chercheure à l'étudiant, une validation de la bonne compréhension des questions par l'étudiant et de la bonne compréhension des réponses par la chercheure, ce qui était uniquement possible via le canal oral.

Rossman et Wilson (1985, 1994) notent que relier les méthodes qualitatives aux méthodes quantitatives comprend divers avantages comme la possibilité de recouper les informations obtenues via l'une et l'autre méthodologie (le croisement de l'étude 1 et de l'étude 2 proposé en fin de partie empirique est une proposition en ce sens), un développement plus détaillé de l'analyse et la possibilité de faire émerger des nouvelles manières de voir l'objet, d'en proposer un regard novateur (le développement de notre modèle intégrateur vise à offrir cette « mise à jour » du regard sur la question traitée). En outre, Johnson et al. (2007) précisent, dans leur définition de la méthode mixte, qu'elle combine les approches quantitatives et qualitatives dans le but d'une compréhension et d'une corroboration plus élargie et plus en profondeur. Dans notre cas et puisque nous n'avions identifié que peu d'études liant la régulation émotionnelle et l'apprentissage à l'université, il semblait crucial de pouvoir traiter de cette question complexe via l'intégration de méthodes et de données différentes, bien que toutes auto-rapportées.

Enfin, très concrètement, il était aussi possible pour la chercheure d'accéder à des données quantitatives (envois de questionnaires en ligne aux étudiants) et qualitatives (possibilités d'entretiens avec ceux-ci), ce qui a rendu ce choix opérationnalisable.

1.2.3 Présentation de la méthodologie des deux études

Nous présentons ici globalement la méthodologie des deux études, en rappelant nos objectifs puisqu'ils sont directement liés aux choix méthodologiques.

Etude 1

L'étude 1, appelée phase 1, menée en décembre 2018 à la fin de la période de la préparation de la session d'examens a été réalisée via la diffusion d'un questionnaire en ligne

à large échelle et s'inscrit prioritairement dans une logique quantitative (données et analyse quantitatives). Ses buts ont été rappelés précédemment.

Cette étude se fonde sur un questionnaire (en partie standardisé) et identique pour tous les sujets sur lequel des analyses statistiques ont été réalisées. Il ne s'agit pas d'un questionnaire validé, il comporte des questions ouvertes, des questions non obligatoires ce qui en fait une recherche « quasi » quantitative. Les quelques questions ouvertes présentes en fin de questionnaire s'inscrivaient, quant à elles, dans une logique qualitative.

Cette étude nous a permis de nous familiariser avec notre échantillon grâce à l'exploration de différentes variables centrales au vécu émotionnel et à la régulation des émotions dans l'apprentissage. Nous ne visions pas, par exemple, par ces analyses quantitatives, à établir des catégories d'étudiants selon certains facteurs ou encore à aboutir à une classification des SRE fonctionnelles ou dysfonctionnelles mais plutôt à mieux comprendre comment étaient vécues les émotions et leur régulation dans la période ciblée, dans le but de mettre en place une deuxième étude ciblant plus précisément certains aspects de notre problématique.

Pour clôturer, cette étude nous a également permis de constituer l'échantillon d'étudiants pour la phase 2 (entretiens). En effet, nous demandions au sein du questionnaire l'accord de l'étudiant pour être recontacté pour un entretien. En outre, nous disposions de différentes données à son sujet (âge, genre, faculté d'appartenance) nous permettant de constituer tant que possible un échantillon aléatoire stratifié pour la récolte de données de la phase 2. Le schéma ci-dessous montre la population d'étudiants visés, l'échantillon de l'étude 1 (issu de la population) et l'échantillon de l'étude 2 (issu de l'échantillon de l'étude 1).

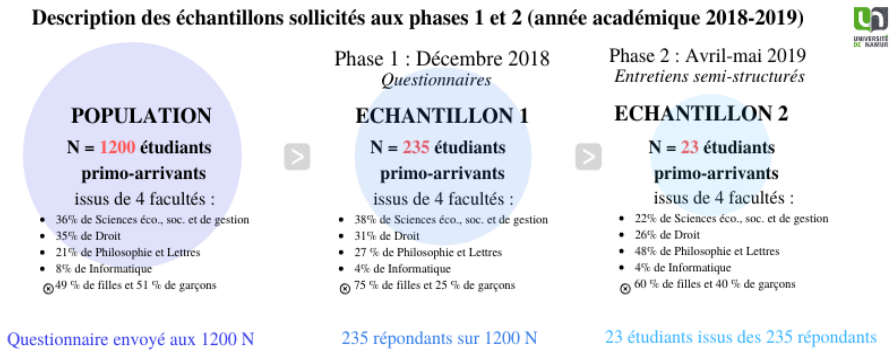


Figure 12. Description des échantillons sollicités aux phases 1 et 2

Etude 2

La deuxième étude ou phase 2 s'est déroulée d'avril à mai 2019 et a consisté en entretiens semi-structurés avec des étudiants volontaires. Elle s'inscrit dans une logique de recherche prioritairement qualitative et suit une visée davantage compréhensive (dont les questions de recherche spécifiques ont également été énoncées dans la section précédente). Plus précisément, elle s'apparente à une recherche quasi-qualitative puisqu'elle propose des entretiens aux étudiants, dont le canevas est similaire mais pas identique. En effet, ce canevas est ajusté à la situation particulière de l'entretien et aux réponses imprévues qui peuvent y

émerger et constituer des opportunités pour la chercheure. De plus, ce canevas a en partie été fondé sur la littérature existante ; il ne s'agit pas d'une recherche purement inductive qui ferait totalement abstraction, si tant est que cela soit possible, des théories existantes identique (cf. annexe 4, page 263).

Le but ici était d'approcher la régulation émotionnelle via les théories personnelles des étudiants sur les émotions, considérées comme des antécédents des stratégies de régulation émotionnelles. Les entretiens visaient à explorer les représentations des étudiants, leur propre manière de faire sens aux émotions et à leur régulation dans la situation ciblée. Comme le précise Biémar (2009, p. 136), les méthodes employées en recherche qualitative visent à « expliciter et analyser des phénomènes humains […] qui ne sont pas mesurables comme les croyances, les représentations, les stratégies face à un problème ». Les théories personnelles des étudiants sur les émotions en font partie.

Comme expliqué, le canevas d'entretien a été en partie construit grâce à l'analyse des données du questionnaire de l'étude 1, grâce à la littérature existante mais également grâce à différentes hypothèses posées par la chercheure et issues de sa propre perception et expérience de terrain. La démarche est donc semi-inductive. La méthodologie précise est respectivement décrite au sein des articles 3 et 4.

Cette deuxième étude nous a également permis de préciser certains processus décelés dans l'échantillon grâce à l'analyse quantitative (par exemple, d'interroger plus en profondeur le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle, seulement investigué par une question dans la première étude). Différentes variables aidant ou freinant la possibilité de réguler ses émotions ont été amenées par les étudiants au sein des entretiens et représentent, dès lors, des informations riches et complémentaires par rapport à l'information chiffrée de la moyenne du sentiment d'efficacité en régulation émotionnelle récoltée dans l'étude 1.

En bref, l'entretien a permis d'aborder des variables émotionnelles nécessitant davantage de conscience émotionnelle que celles interrogées par écrit au sein du questionnaire et de préciser certains processus abordés plus superficiellement dans l'étude 1.

1.2.4 Notre méthode mixte selon quatre caractéristiques

Priorité à la récolte de données quantitatives ou qualitatives

La priorité accordée aux données quantitatives et qualitatives dépend en réalité de la phase de recherche.

Au sein de notre recherche, l'étude 1 par questionnaire visait prioritairement à récolter des données quantitatives et à les analyser sur la base de méthodes statistiques (rapportées dans l'article 1). Néanmoins, le questionnaire se terminait par quelques questions ouvertes non obligatoires sur les stratégies de régulation émotionnelle comportementales des émotions agréables et désagréables utilisées en situation de préparation d'un examen universitaire et sur le « pourquoi » du recours à ces stratégies. Cette partie a permis la récolte de données qualitatives qui ont fait l'objet d'un traitement qualitatif (analyse de contenu des réponses) et

d'un bref traitement quantitatif (occurrence des réponses), rapportés dans l'article 2. Il s'agit toutefois d'une analyse secondaire par rapport au traitement quantitatif présenté dans l'article 1 et représentant les données priorisées à cette phase.

Au sein de l'étude 2, une priorité était accordée à la récolté de données qualitatives (discours de l'étudiant retranscrit sous la forme d'un verbatim, cf. annexe 5, page 271), analysées via une méthodologie qualitative également (analyse de contenu). Toutefois, il était demandé au moment de l'entretien à chaque étudiant de situer ses réponses sur différentes échelles chiffrées. Nous avons donc récolté des données quantitatives également. Celles-ci ont fait l'objet d'une analyse quantitative (statistiques descriptives uniquement), toutefois secondaire à l'analyse qualitative fondant cette phase.

En bref, la phase 1 priorise la récolte des données quantitatives (bien qu'elle ait également permis la récolte de données qualitatives) et la phase 2 priorise la récolte de données qualitatives (bien qu'elle ait également permis la récolte de données quantitatives). Notons que l'ensemble des études avait préalablement été approuvé par les doyens des facultés ciblées et par le Comité d'Ethique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7) (cf. annexe 1, page 247).

Séquençage des collectes de données

Un complément d'explication quant à l'ordre de ces deux études est ici nécessaire. En effet, il est plutôt d'usage de débuter une recherche par une étude qualitative visant à explorer un phénomène inconnu puis de réaliser une étude quantitative afin d'opérer des mesures sur ce processus et d'en améliorer la compréhension via l'analyse de relations entre les variables testées.

Dans cette recherche, l'inverse a été effectué puisque nous avons débuté par une recherche quantitative. La raison de ce choix résulte dans le fait que le travail d'accompagnatrice méthodologique de la chercheure lui a permis une connaissance préalable de la population (notamment de ses caractéristiques et de certains aspects relatifs aux questions de recherche). La chercheure ne se situait donc pas face à un phénomène et une population inconnus.

La recherche quantitative a donc permis d'explorer directement certaines variables et leurs relations au sein d'un large échantillon. Les émotions académiques expérimentées par les étudiants à cette période y étaient interrogées comme variables préliminaires à l'investigation des autres variables s'y rapportant. De plus, au sein de l'enquête étaient questionnées les SRE cognitives rapportées par les étudiants, notamment via l'adaptation du CERQ (Jermann, Van der Linden, D'Acremont & Zermatten, 2006) à la situation ciblée. En outre, cette première collecte de données quantitatives a facilité la sélection de certaines variables à explorer davantage en entretiens (par exemple, le SAE en RE) et a rendu possible la construction de la méthodologie de récolte des données qualitatives.

Par conséquent, la recherche qualitative s'est portée sur l'investigation des théories personnelles des étudiants sur les émotions académiques et leur SAE en RE au sein d'un échantillon plus restreint ainsi que sur la base des résultats de l'analyse factorielle réalisée

sur les questionnaires (permettant l'investigation des théories personnelles en regard des trois groupes d'émotions). Il nous semblait, en effet, compliqué d'investiguer ces variables par écrit, variables plus complexes et nécessitant une compréhension plus fine de certains processus émotionnels.

Analyse des données et moments d'intégration de celles-ci

Le tableau ci-dessous présente le moment d'analyse et d'intégration des données récoltées dans l'étude 1 et 2 et les lie aux articles présents en partie empirique.

Tableau II. Analyse des données et intégration de celles-ci : liens avec les deux études et les quatre articles

Etude 1/Phase 1 (questionnaires)	i. Analyse des données quantitatives des questionnaires (méthode quantitative)	Article 1
	ii. Analyse des données qualitatives des questionnaires (méthode qualitative et quantitative)	Article 2
Etude 2/Phase 2 (entretiens semi-structurés)	iii. Analyse des données qualitatives des entretiens (méthode qualitative)	Article 3
	iv. Analyse des données qualitatives des entretiens et quantitative des échelles (méthode mixte)	Article 4
Synthèse des résultats de l'étude 1 et 2	v. Croisement général des résultats de l'étude 1 et de l'étude 2	Partie empirique

Comme expliqué, l'étude 1 s'est focalisée prioritairement sur des analyses statistiques sur la base des données quantitatives et a donné lieu à l'article 1. Dans un second temps, les données qualitatives issues du questionnaire ont été analysées de manière quantitative et qualitative et ont permis d'aboutir à l'article 2. Il en va de même pour l'étude 2 qui a priorisé l'analyse de contenu des entretiens (article 3 et partie qualitative de l'article 4), pour dans un second temps, analyser quantitativement les échelles chiffrées complétées par les étudiants (partie quantitative de l'article 4).

Pour finir, une intégration des résultats de l'étude 1 et 2 a été réalisée et est proposée en fin de partie empirique de ce manuscrit. En effet, puisque l'étude 1 et 2 sont complémentaires, leurs résultats peuvent être partiellement mis en relation (les 23 étudiants interrogés en entretiens ont également répondu au questionnaire de l'étude 1, ce qui permet ce croisement). Notons que les données du questionnaire avaient été pseudonymisées (et non anonymisées) dans le but de pouvoir lier les réponses d'un étudiant X au questionnaire et ses réponses à l'entretien.

« Multiphase embedded design »

Différents sous-types de designs de méthodes mixtes sont répertoriés par Creswell (2008). Notre recherche s'apparente le plus à l'*embedded design* dont le terme anglais *embedded* signifie « intégré ». En effet, dans ce type de design des données qualitatives et quantitatives sont récoltées simultanément au sein d'une même étude mais n'ont pas un « poids » équivalent, un type de données soutenant l'autre ou apportant des informations complémentaires. Ensuite, ces données peuvent être analysées séparément (parce qu'elles peuvent être en lien avec des questions de recherche différentes). Dans notre première étude, les données quantitatives et qualitatives répondent à des hypothèses différentes tandis que, dans la deuxième, elles se rapportent davantage aux mêmes questions.

Au sein de notre processus global de recherche, notre particularité est donc d'avoir mis sur pied deux études de type *embedded* design, à deux phases différentes. Notre design de recherche est donc multiphases (Creswell, 2008) ce qui se rapporte aux procédures de recherche mises sur pied par des chercheurs visant à examiner une problématique à travers une série de phases ou d'études séparées et répondant à des objectifs spécifiques mais participant chacune aussi à la compréhension d'une problématique commune (ici étude 1/phase 1 puis étude 2/phase 2). En effet, sur le plan méthodologique, ce séquençage nous a permis d'expérimenter la richesse et la complémentarité de la mise en œuvre de phases de recherche de nature différente à des temps différents mais constitutives d'un processus global de compréhension de notre problématique. La complémentarité de ces approches est soulignée par Paquay et al. (2006, p. 49) :

> Les faits doivent être mis en lumière dans leur importance quantitative car s'ils sont fréquents, ils composent irrémédiablement le substrat évènementiel auquel l'individu est confronté. Mais il faut aussi comprendre comment les êtres humains donnent sens à ce qui leur arrive et à ce qu'il se passe autour d'eux.

Cette citation résume parfaitement notre démarche. Il nous semble que cette manière de faire permet d'approcher les processus complexes étudiés de manière « multi-facette ».

Sur la base des conseils prodigués par les experts en méthode mixte (Creswell, 1999), une représentation schématique de notre design est proposée ci-dessous :

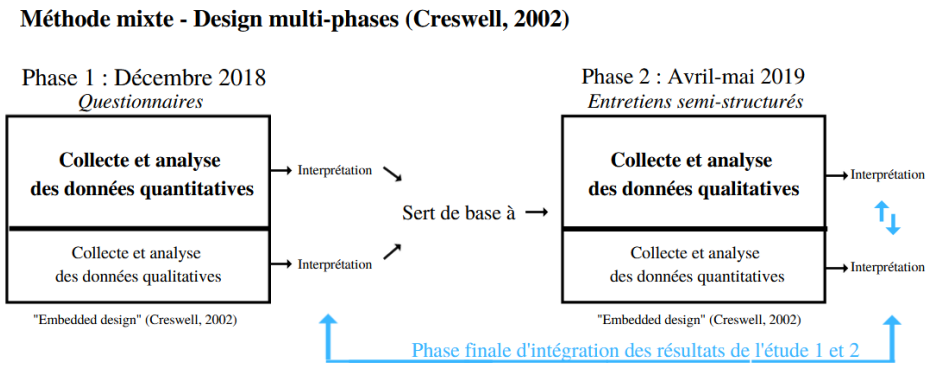


Figure 13. Représentation schématique du design *embedded* multi-phases

2. Posture de recherche

Notre double posture de chercheure et de psychologue clinicienne et accompagnatrice d'étudiants au sein des dispositifs de promotion de la réussite fait l'objet d'une réflexion particulière présentée ici. Cette posture plurielle nous semble, en effet, avoir pu influencer l'ensemble du processus de recherche.

Durant la totalité de ce travail de thèse, la chercheure était également en charge de divers dispositifs de promotion de la réussite visant majoritairement les étudiants de première année de son université. Dans le cadre de cette fonction, la chercheure dispensait, dans les différentes facultés visées, des séances méthodologiques collectives durant l'année mais également dans le cadre des sessions propédeutiques. Aucune de ces activités n'aboutit à une évaluation donc aucun lien direct n'existe entre la chercheure et une dimension évaluative. Toutefois, il ne serait pas étonnant que la chercheure soit assimilée à une assistante/enseignante par les étudiants et que cette représentation ait influencé leur manière de répondre aux questionnaires et/ou entretiens. Pour finir, la chercheure a également réalisé des entretiens individuels méthodologiques dans le cadre de sa fonction durant sa thèse. Aucun des étudiants sélectionnés dans l'échantillon aléatoire stratifié pour les entretiens n'avait été préalablement rencontré dans ce cadre. Toutefois, il se peut que certains des 235 répondants au questionnaire ait déjà fait appel à la chercheure et la connaissent donc sous une autre casquette que celle de la recherche.

Après avoir mis en lumière comment cette double posture a pu agir sur la manière de répondre des étudiants, précisons que cette position a toutefois facilité la récolte des données pour la chercheure. En effet, afin de maximiser la participation des étudiants à l'étude, la chercheure a réalisé différentes actions en profitant notamment de ses liens avec les coordinateurs pédagogiques et enseignants des différentes facultés, connus par son rôle d'accompagnatrice méthodologique.

Pour l'étude 1 par questionnaire, la chercheure s'est présentée dans les auditoires visés et a dressé en quelques mots l'objectif de la recherche et la manière concrète d'y répondre. L'accord de l'étudiant pour être recontacté était demandé en début de questionnaire, après la demande de consentement éclairé.

Pour l'étude 2 par entretiens, la chercheure a contacté les étudiants via leur boite de messagerie interne à l'Université. Elle a également rappelé le cadre de confidentialité (notamment qu'aucune information ne parviendrait à d'autres personnes qu'à l'équipe de recherche et sûrement pas à leurs enseignants) et le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses aux questions posées mais que l'intérêt se portait uniquement sur ce que l'étudiant pensait spontanément. De plus, dans un souci déontologique, la chercheure demandait à l'étudiant en fin d'entretien si le fait d'aborder les émotions de manière générale et dans le cadre de l'apprentissage n'avait pas été trop inconfortable pour lui. Si des signes d'inconfort (notamment non-verbaux) étaient perçus par la chercheure en cours d'entretien, elle rappelait à l'étudiant que celui-ci pouvait passer certaines questions ou arrêter l'entretien à tout moment. Pour aucun étudiant, il n'a été nécessaire de stopper

l'entretien[15]. Plusieurs étudiants ont précisé dans le feedback final qu'ils ne trouvaient pas le contenu de l'entretien trop confrontant puisqu'il s'agissait principalement de ce qu'ils pensaient des émotions, se reliant davantage aux croyances qu'aux émotions vécues elles-mêmes et qu'ils étaient libres de sélectionner les exemples qu'ils souhaitaient pour développer leurs idées. De plus, plus de la moitié ont même rapporté qu'ils trouvaient l'exercice plutôt agréable. Par exemple, un étudiant exprime cette idée : « *extérioriser mes émotions pour moi c'est que du bénéfice* » ; un autre explique : « *cela ne m'a absolument pas dérangé, d'autant qu'on peut choisir les exemples qu'on veut donc pas besoin de prendre des choses trop personnelles non plus* ».

3. Conclusion des considérations épistémologiques et méthodologiques

Ce chapitre portant sur la posture épistémologique et sur la méthodologie qui en découle visait à rendre la plus explicite possible notre démarche de recherche. Il a tout d'abord permis de mettre en exergue que nous nous focalisons sur les représentations qu'ont les étudiants de nos objets de recherche. En outre, la méthodologie mixte a été présentée ; les raisons de son choix ainsi que la manière dont elle est précisément organisée dans notre recherche ont été précisées. Une schématisation offre au lecteur une vision d'ensemble de cette organisation « multi-phases et intégrée ». Différents liens ont déjà été réalisés avec les quatre articles, présents dans le chapitre suivant. Enfin, un questionnement sur la posture plurielle de la chercheure et sur l'influence de cette posture sur le processus de recherche a été développé.

.

[15] Précisons que si un étudiant avait manifesté des signes d'inconfort lors de l'entretien, il lui aurait été proposé de prendre un rendez-vous au centre médico-psycho-social de l'Université (cette « sécurité » avait été décidée avec le comité d'éthique de l'université).

Partie 3 : Contributions empiriques

Contributions empiriques

Cette troisième partie débute par une représentation des différentes variables investiguées dans les articles. Cette schématisation offre une vue simplifiée de ces variables et des liens explorés empiriquement pour permettre au lecteur une première vue d'ensemble avant d'entrer dans la logique de chaque article. Le modèle intégrateur présenté en discussion offrira, quant à lui, une représentation plus complexe de ces variables et se focalisera uniquement sur la régulation des émotions, non sur leur génération. Un tableau récapitulatif est ensuite proposé afin d'offrir une vue générale et comparative des articles en ce qui concerne leurs types de données, leurs objets, leurs méthodes et leurs statuts de publication. Ensuite, les quatre articles sont insérés au format Word. Pour finir, un croisement des résultats de l'étude 1 et de l'étude 2 est proposé en guise de synthèse des résultats présentés au sein des quatre articles. Cette synthèse des résultats concerne donc uniquement les 23 étudiants qui ont à la fois participé à l'étude 1 et à l'étude 2.

Cette synthèse est placée dans ce chapitre empirique (plutôt qu'en discussion) car elle se focalise uniquement sur nos données (sans encore les lier à la littérature). En conséquence, elle entend prioritairement rassembler les éléments empiriques d'éclairage à nos questions de recherche initiales. Au sein de la discussion (le chapitre suivant), ces résultats seront reliés à la littérature actuelle sur la RE dans l'apprentissage ainsi qu'à notre modèle intégrateur.

1. Représentation des variables investiguées

Pour rappel, nous avons porté notre attention sur les variables suivantes afin d'investiguer la régulation émotionnelle des étudiants universitaires dans la situation ciblée :

- Les émotions académiques ressenties par ceux-ci : elles réfèrent aux émotions rapportées par les étudiants dans la situation d'apprentissage visée. Elles ont été abordées dans l'article 1. Cet article met aussi en avant leurs liens avec le SAE en RE et avec les SRE cognitives. La genèse de ces émotions académiques dans la période ciblée a également été investiguée dans l'article 3 ;
- Les motivations à réguler et les buts émotionnels : cette case met en avant les motivations qui poussent les étudiants à réguler les émotions académiques et les buts émotionnels qui sous-tendent ces motivations. Ces variables ont été traitées dans l'article 2 ;
- Les SRE : ces SRE se rapportent aux stratégies cognitives et comportementales que les étudiants mettent en place pour réguler les émotions académiques. Les SRE cognitives ont fait l'objet de l'article 1 tandis que les SRE comportementales ont été mises en exergue au sein de l'article 2 ;
- Les théories personnelles qu'ils possèdent sur les émotions académiques : cette case se rapporte aux théories personnelles des étudiants sur les émotions qu'ils vivent dans la situation académique ciblée. Elles apparaissent dans l'article 3 (théories personnelles générales sur les émotions et leur régulation à cette période) et dans l'article 4 (théories personnelles spécifiques sur l'utilité et la nécessité de réguler les trois catégories d'émotions académiques mises à jour dans l'article 1) ;
- Le SAE en RE : cette case porte sur la perception qu'ont les étudiants d'être ou non capables de réguler les émotions académiques dans la situation ciblée. Cette variable est investiguée dans l'article 1 où elle est également mise en lien avec les SRE cognitives rapportées par les étudiants.

Nos articles ont exploré l'ensemble de ces variables ainsi que certaines de leurs relations, comme le représente le schéma ci-dessous :

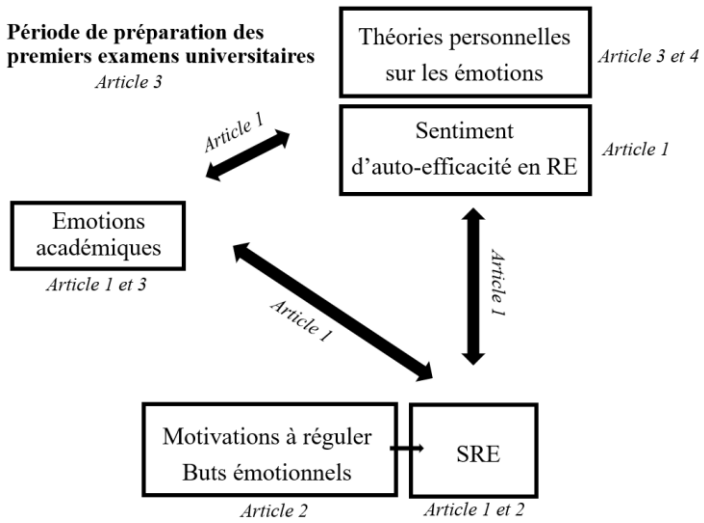


Figure 14. Schéma général des variables de thèse (liens aux articles)

Les buts spécifiques de nos quatre articles sont décrits ci-dessous :

L'article 1 vise à investiguer les émotions académiques vécues par les étudiants dans la situation de préparation d'un cours important pour la première session d'examens universitaires ainsi que les stratégies cognitives qu'ils disent employer pour les réguler. Des liens corrélationnels sont établis entre les émotions ressenties et le recours à certaines SRE cognitives. En outre, cet article investigue le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle. Ses liens avec les émotions rapportées et les SRE cognitives mises en œuvre y sont également investigués.

L'article 2 a pour but de mettre en lumière un autre type de SRE, à savoir les SRE comportementales. Il investigue également les buts émotionnels qui guident ces SRE et les motivations à réguler qui sous-tendent ces buts émotionnels. Les conflits potentiels au sein des motivations à réguler sont mis en lumière.

L'article 3 se focalise davantage sur la perception des étudiants de l'expérience émotionnelle que représente la première période de préparation d'examens universitaires. En effet, il vise à explorer la genèse des émotions académiques expérimentées à cette période ainsi que ce que pensent de manière générale les étudiants sur les émotions académiques et leur régulation durant cette période. Nous y investiguons donc les théories personnelles générales sur les émotions académiques et leur régulation (les conclusions globales que tirent les étudiants sur les liens entre émotions et préparation des examens).

L'article 4 approfondit, quant à lui, l'étude des théories personnelles des étudiants sur les émotions académiques. Il investigue les théories personnelles spécifiques des étudiants quant à l'utilité de trois catégories émotionnelles (mises au jour dans l'article 1) et quant à la nécessité de les réguler. Contrairement à l'article 3, ce quatrième article se centre donc sur des théories personnelles précises sur les émotions et leur régulation et explore ces théories en référence à des émotions académiques spécifiques.

2. Tableau récapitulatif des 4 articles

Tableau III. Tableau récapitulatif des quatre articles

	ARTICLE 1	ARTICLE 2	ARTICLE 3	ARTICLE 4
ETUDE	1	1	2	2
DONNÉES	QUESTIONNAIRE (ITEMS FERMÉS)	QUESTIONNAIRE (QUESTIONS OUVERTES)	DISCOURS DES ÉTUDIANTS (RETRANSCRIPTIONS)	DISCOURS DES ÉTUDIANTS (RETRANSCRIPTIONS) + ÉCHELLES CHIFFRÉES
OBJET(S)	• EMOTIONS • SRE *COGNITIVES* • SAE EN RE • LIENS ENTRE CES VARIABLES	• MOTIVATIONS À RÉGULER • BUTS ÉMOTIONNELS • SRE *COMPORTEMENTALES*	• GENÈSE DES ÉMOTIONS ACADÉMIQUES • TPE GÉNÉRALES SUR LES ÉMOTIONS ACADÉMIQUES ET LEUR RÉGULATION	• TPE SPÉCIFIQUES SUR L'UTILITÉ DES ÉMOTIONS ET LA NÉCESSITÉ DE LES RÉGULER
MÉTHODE	ANALYSE QUANTITATIVE (STATISTIQUES DESCRIPTIVES ET INFÉRENTIELLES)	ANALYSE QUALITATIVE (ANALYSE DE CONTENU AVEC OCCURRENCE DES CODES THÉMATIQUES)	ANALYSE QUALITATIVE (ANALYSE DE CONTENU AVEC OCCURRENCES DES CODES THÉMATIQUES)	ANALYSE QUALITATIVE (ANALYSE DE CONTENU AVEC OCCURRENCES DES CODES THÉMATIQUES) + ANALYSE QUANTITATIVE DES ÉCHELLES CHIFFRÉES DONC MÉTHODE MIXTE
STATUT	PUBLIÉ DANS *L'OSP*	PUBLIÉ DANS *PSYCHOLOGIE FRANÇAISE*	PUBLIÉ DANS *NCRE*	PUBLIÉ DANS *SPIRALES*

3. Etude 1

3.1 Article 1

Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant(e)s universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examens

(Fischer, Romainville & Philippot, 2020)

Résumé

Préparer les premiers examens universitaires est un défi de taille pour l'étudiant. Des émotions variées sont vécues à cette occasion. Dans cette situation non familière, on peut faire l'hypothèse que ce ne sont pas, en soi, les émotions vécues qui favoriseront l'adaptation de l'étudiant mais sa capacité à les réguler. Via un questionnaire, cette étude explore les émotions, les stratégies cognitives de régulation émotionnelle et le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle des étudiants dans l'étude d'un cours central à leur programme, en vue de l'examen. Les résultats montrent que le stress et le manque de confiance sont vécus prioritairement par les étudiants et que le blâme de soi est la stratégie la plus fréquente. Des liens significatifs ont aussi été trouvés entre certaines émotions, certaines stratégies de régulation et le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle. Ces résultats peuvent contribuer à la compréhension du processus complexe de régulation émotionnelle dans l'apprentissage.

Mots-clés

Transition secondaire- supérieur ; émotions académiques ; régulation émotionnelle ;
stratégies cognitives de régulation émotionnelle ; sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

Référence bibliographique

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *49*(1), 119-146.

3.1.1 Introduction

Importance des émotions et de la régulation émotionnelle dans la transition secondaire-supérieur

Lors de l'entrée à l'université, l'étudiant fait face à des situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter afin de rencontrer les exigences du contexte académique. L'ajustement à ce nouveau milieu et à ses codes représente, par conséquent, un défi de taille au vu des multiples enjeux impliqués (enjeux relationnels, d'autonomie, de réussite, de reconnaissance, d'identité, de gestion émotionnelle…) (Schmitz et al., 2010).

La transition secondaire-supérieur a fait l'objet de nombreuses études. Celles-ci ont d'abord visé à identifier les facteurs dits « cognitifs » de réussite et d'échec des étudiants de premier cycle universitaire. Ce n'est que dans un second temps que les chercheurs se sont intéressés au rôle des émotions dans l'adaptation et la réussite académique (Chiang & Liu, 2014, Efklides & Volet, 2005 ; Järvenoja & Järvelä, 2005 ; Pekrun et al., 2002 ; Schutz & DeCuir, 2002 ; Wagener, 2015). L'exploration des émotions au sein du contexte académique présuppose une vision de l'apprentissage comme lieu d'interaction entre « cognitions » et « émotions » (Damasio, 1994 ; Sander & Scherer, 2014). Elle a donc nécessité de la part des chercheurs de dépasser la position cartésienne longtemps dominante, tentant de reléguer les émotions au rang des processus primaires, interférant avec la raison et s'en différenciant nettement. L'importance des émotions à l'université a notamment été mise en avant par les études de Pekrun et al. (2002) sur les « émotions académiques ». Ces recherches et d'autres également (Boekaerts, 2011 ; Zimmerman, 2008) suggèrent que les émotions vécues dans la période clé qu'est le début du parcours universitaire sont fortement liées à la capacité d'adaptation de l'étudiant à ce nouveau contexte ainsi qu'à son apprentissage.

Plus que les émotions en tant que telles, la capacité de régulation émotionnelle de l'étudiant semble cruciale pour son adaptation. En effet, une association entre la capacité à réguler ses émotions et la réussite académique a été mise en évidence par différents travaux (Leroy & Grégoire, 2007 ; Parker et al., 2004). En outre, les recherches ont révélé que plus un étudiant est capable de gérer ses émotions dans diverses situations, plus il atteint un niveau de réussite élevé dans ses études (Jaeger, 2003). Dans cette lignée, l'étude de Leroy et al. (2013) établit un lien entre deux stratégies de régulation émotionnelle spécifiques (Gross, 1998b) et les émotions ressenties par les étudiants en situation de préparation d'examens universitaires. Leroy et al. (2013) concluent que la régulation émotionnelle est une voie prometteuse à explorer dans le domaine de l'éducation, étant donné le peu de recherches s'y rapportant. En effet, seul un petit nombre d'études se sont intéressées à la régulation émotionnelle en contexte académique alors que cette variable fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie clinique (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010 ; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002 ; Gross, 2002 ; Wells, 2009). Rappelons toutefois que les études sur la régulation émotionnelle dans l'apprentissage élargissent le cadre théorique d'origine plus ancienne du stress perçu par l'étudiant et des stratégies de coping mises en place pour le gérer (Folkman & Lazarus, 1985 ; Saklofske et al., 2012 ; Thompson, 2015).

En conclusion, cette recherche rejoint la lignée des travaux considérant cognitions et émotions comme intriquées au sein des situations d'apprentissage. Elle vise également à approfondir les premières études explorant la régulation émotionnelle en contexte académique. Toutefois, une des spécificités de la présente étude est l'adoption de la perspective de la psychologie des émotions au sein d'un contexte pédagogique. En effet, vu l'impact potentiel de la régulation émotionnelle sur l'adaptation de l'étudiant à ce nouveau contexte d'apprentissage, il nous semble prioritaire d'en améliorer la compréhension, notamment par l'investigation des stratégies cognitives mises en place par les étudiants pour réguler une émotion désagréable dans la situation visée. Notre but prioritaire n'est pas de comprendre l'impact de la régulation émotionnelle sur les comportements autorégulés de l'étudiant dans ses apprentissages (Boekaerts,1999 ; Pekrun et al., 2002 ; Zimmerman, 2008). Nous chercherons à explorer davantage les émotions vécues dans la situation en question, les stratégies de régulation utilisées et les perceptions des étudiants de leur capacité à gérer leurs émotions.

Émotion, régulation émotionnelle et sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

Afin d'offrir une définition de nos concepts centraux, nous proposons de mettre la psychologie des émotions au service des sciences de l'éducation, plus précisément de la pédagogie universitaire.

Dans cette recherche, nous privilégierons une compréhension de la genèse des processus émotionnels via les théories de l'évaluation cognitive. L'hypothèse sous-jacente de ce courant est que l'émotion émerge d'une évaluation de l'environnement par l'individu (Sander, Grandjean & Scherer, 2005 ; Scherer, 1999). Ces théories considèrent que l'émotion ressentie par l'étudiant résulte d'une évaluation réalisée par ce dernier de différentes composantes de la situation d'apprentissage visée, à savoir la nouveauté de la situation (la situation est-elle nouvelle ou connue ?), la valence de celle-ci (est-elle plutôt agréable ou désagréable ?), les buts impliqués (la situation facilite-elle ou freine-elle les buts de l'individu ?), le potentiel de maîtrise par l'individu (dans quelle mesure l'individu a-t-il du contrôle sur la situation ?) et les normes mises en jeu (dans quelle mesure la situation est-elle conforme ou pas aux normes de l'individu ?) (Sander & Scherer, 2014 ; Scherer, 1999). La vision de l'émotion comme un processus émergeant à la suite d'une évaluation cognitive permet d'expliquer qu'une même situation d'apprentissage provoque des émotions différentes entre étudiants selon les dimensions évaluées et les résultats de cette évaluation.

Au vu de ces caractéristiques, on peut postuler que la période de préparation des premiers examens universitaires possède un fort « potentiel émotionnel » et qu'il est donc intéressant d'y investiguer la régulation émotionnelle. En effet, cette situation est nouvelle (l'étudiant n'a jamais été confronté, dans son parcours scolaire antérieur, à une longue période de révision intensive et autonome, ni à une telle quantité de contenus à maîtriser et à mémoriser), elle active fortement les buts, notamment d'apprentissage (cette période prépare la réussite des examens) et, en termes de potentiel de maitrise, l'étudiant ne sait pas s'il est à

la hauteur du défi puisqu'il ne s'y est jamais confronté (il peut douter de ses compétences méthodologiques, disciplinaires et de régulation émotionnelle pour arriver à maitriser ses cours). L'article 3 apportera des éléments empiriques de réponse à ce postulat.

Selon les théories cognitives de l'émotion (Sander et al., 2005 ; Scherer, 1999), l'émotion est un processus hautement adaptatif, permettant à l'individu de maximiser sa survie par l'adaptation à l'environnement (les termes d'émotions agréables et désagréables seront préférés à ceux d'émotions positives et négatives pour être cohérent avec cette position). Malgré son potentiel adaptatif, l'émotion peut toutefois nuire à l'ajustement de l'individu, si elle résulte d'une évaluation « incorrecte » ou si son intensité est disproportionnée. Elle nécessite alors d'être régulée (Philippot, 2011). Dans cette optique, Philippot (2011) définit la régulation émotionnelle comme « les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices) » (p. 117). Mikolajczak et al. (2009) apportent une conception complémentaire de la régulation émotionnelle, en la considérant comme une compétence émotionnelle qui est donc malléable et évolutive. En outre, ce modèle se fonde aussi sur l'idée que ces compétences sont des prédicteurs importants de l'adaptation d'un individu à l'environnement.

Les stratégies de régulation émotionnelle (SRE**)** permettent, quant à elles, d'opérationnaliser la régulation émotionnelle. Beaucoup de recherches ont visé à classifier ces stratégies, en s'inspirant notamment des classifications des stratégies de coping (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Muller & Spitz, 2003). Au sein du présent article, les SRE cognitives et comportementales seront différenciées (Garnefski & Kraaij, 2006) et seules les premières seront investiguées. Les SRE comportementales réfèrent aux comportements que peut mettre en place l'individu pour réguler son émotion en faisant quelque chose (par exemple, faire une activité, pleurer, écrire…). Les SRE cognitives concernent, quant à elles, l'ensemble des stratégies utilisées par l'individu pour réguler son émotion au moyen de sa pensée. Pour Aldao et Nolen-Hoeksema (2010), ces dernières seraient donc des réponses cognitives à des situations émotionnelles, visant consciemment ou non à modifier l'intensité ou la nature de l'expérience émotionnelle vécue. Par exemple, un étudiant en proie à une difficulté dans son étude et vivant des émotions désagréables pourrait avoir des pensées de culpabilité pour ce problème, tout comme il pourrait penser à autre chose ou penser à la manière dont il pourrait mieux faire une prochaine fois.

Si toute émotion émerge d'une évaluation cognitive d'une situation par l'individu, il semble intéressant d'explorer en priorité les facteurs « cognitifs » permettant de moduler celle-ci. En outre, malgré un intérêt croissant pour les processus de régulation émotionnelle, la littérature apporte encore très peu d'éclairage sur le rôle des SRE cognitives dans la régulation émotionnelle dans le contexte particulier des situations académiques. A notre connaissance, seules les études sur la stratégie de réévaluation cognitive (Leroy, 2012 ; Leroy et al., 2013) abordent le recours des étudiants à une SRE cognitive dans une situation d'apprentissage à l'université.

Pour finir, un facteur cognitif (lié à l'évaluation de soi) en lien avec la régulation émotionnelle a fait l'objet d'une mesure complémentaire auprès des étudiants, à savoir le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (Caprara et al., 2008b ; Caprara et al., 2013b). Il réfère aux croyances de l'étudiant quant à sa propre capacité à réguler ses émotions. Celui-ci contribuerait à déterminer l'investissement du sujet dans ses buts de régulation et sa position face aux émotions (Ford et al., 2018). En effet, la régulation émotionnelle « volontaire » et consciente nécessiterait que l'individu croie, a minima, en sa capacité d'action sur l'émotion (Bigman et al., 2015 ; Gutentag et al., 2017).

Hypothèses de recherche

Les hypothèses testées au sein de la présente recherche sont toutes en lien avec la situation de préparation d'un examen relatif à un cours jugé comme important au sein du programme des étudiants de première année. Ces hypothèses ont été émises sur la base de la littérature ainsi que sur la base d'observations de terrain menées par la première auteure en tant qu'accompagnatrice pédagogique. Elles sont également formulées sur la base des résultats d'une étude préparatoire, fondée sur des analyses factorielles décrites ci-après.

(1) En lien avec la littérature sur les émotions académiques (Pekrun, 1992 ; Pekrun et al., 2011 ; Pekrun et al., 2002), nous postulons que des émotions désagréables seront vécues dans la préparation de l'examen du cours en question, en priorité la catégorie « stress et manque de confiance » ;
(2) En lien avec nos observations de terrain, l'étudiant se percevra moins capable de réguler ses émotions dans la situation étudiée que de manière générale (Alessandri et al., 2014) ;
(3) En lien avec nos observations de terrain, nous croyons que la SRE cognitive la plus rapportée par les étudiants en cas de difficultés dans la préparation d'un examen sera la distraction positive (penser à quelque chose d'agréable plutôt qu'à la situation désagréable) suivie de la stratégie de blâme de soi (pensées de culpabilité par rapport à la difficulté vécue) ;
(4) En lien avec la littérature liant les SRE et les émotions ressenties (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Garnefski & Kraaij, 2007 ; Garnefski et al., 2002), nous postulons différents liens entre les émotions ressenties et les SRE cognitives rapportées par les étudiants. Plus particulièrement, un lien positif entre : la rumination/catastrophisation et les émotions désagréables ; l'acceptation/la mise en perspective et les émotions agréables ; le focus sur la planification/réévaluation positive et les émotions agréables ;
(5) Nous émettons l'hypothèse que plus l'étudiant se sentira capable de réguler ses émotions dans la vie en général et en situation de préparation à un examen en particulier, moins il utilisera la stratégie de rumination et catastrophisation (Alessandri et al., 2014 ; Bigman et al., 2015).

3.1.2 Méthode

Participants

Les données ont été récoltées auprès des étudiants de première année de quatre facultés d'une Université belge francophone durant l'année académique 2018-2019. Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des étudiants primo-arrivants de ces facultés. Ils ont été contactés

via la messagerie interne de l'Université par une annonce décrivant les buts et modalités de l'étude ainsi que le lien URL sur lequel ils pouvaient cliquer pour y répondre. Cette annonce était signée du nom du chercheur.

L'échantillon comprend 235 étudiants au total (sur une population de 1200 étudiants). Les critères d'inclusion choisis sont les suivants : être inscrit au cours visé pour la première fois[16], faire partie d'une des quatre facultés ciblées et accepter de participer à l'enquête en ligne.

L'échantillon total était composé de 75% de filles et de 25% de garçons. 38 % de ceux-ci provenaient de la Faculté d'Economie, 31 % de Droit, 27% de Philosophie et lettres et 4% d'Informatique. La répartition de l'échantillon d'étudiants selon le genre et la filière diffère de celle de l'ensemble des étudiants inscrits aux cours ciblés pour l'année académique 2018-2019 (voir tableau ci-dessous). Une sur-représentation de filles au sein de notre échantillon est notamment observée, ce qui sera mis en avant dans les limites de cette étude.

Tableau IV. Répartition des étudiants de première année au sein de notre échantillon (n=235) et au sein de la population en % (N=1198, à savoir l'ensemble des étudiants de première année inscrits aux cours visés dans les quatre facultés en 2018-2019)

Faculté	Sciences économiques, sociales et de gestion	Droit	Philosophie et Lettres	Informatique
	Pourcentages observés			
Etudiants	34	14	19	78
Etudiantes	66	86	81	22
Total	38	31	27	4
	Pourcentages théoriques			
Etudiants	53	34	62	91
Etudiantes	47	66	38	9
Total	36	35	21	8
Note. Genre : Khi-deux = 63,05* (ddl = 1) ; Filière : Khi-deux = 10, 73* (ddl=3) *p < .05.				

Prendre en compte la période de préparation aux examens dans son ensemble risquait d'empêcher l'étudiant de se remémorer des situations émotionnelles signifiantes précises. De manière à diminuer l'hétérogénéité des données, la préparation d'un cours spécifique a donc été ciblée. Après concertation avec les responsables de programme des facultés, un cours « phare » de chaque programme a été identifié selon les deux critères suivants : le cours devait plonger l'étudiant au cœur de la discipline choisie (par exemple, un cours d'Economie générale pour les étudiants de la Faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion) et il devait posséder des caractéristiques similaires entre les facultés (en termes de crédits et de nombres d'heures).

[16] Nous considérons comme « étudiants primo-arrivants » des étudiants qui passent pour la première fois l'examen en lien avec le cours ciblé. Bien que nous n'ayons pas récolté d'informations sur leur parcours scolaire antérieur (expérience préalable dans un autre type d'enseignement supérieur, réorientation, etc.), la moyenne d'âge de 18,6 ans atteste que la très grande majorité des étudiants qui ont répondu au questionnaire expérimentaient pour la première fois une année dans l'enseignement supérieur.

Mesures

Afin de récolter les données, une enquête en ligne a été construite. Ce questionnaire a été créé par le chercheur sur la base des hypothèses et de la littérature en lien avec les questions de recherche.

Variables socio-démographiques. La faculté d'appartenance de l'étudiant a été identifiée en premier lieu. L'âge moyen des étudiants est de 18,6 ans (ET= 1,3) avec un âge minimum de 17 ans et un maximum de 33 ans. Il était également demandé à l'étudiant de construire un code personnel sur la base de sa date de naissance afin de permettre la pseudonymisation des données.

Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle. Il a été évalué par deux questions : l'une ciblant ce sentiment de manière générale chez l'étudiant et l'autre ciblant ce sentiment dans la situation spécifique d'étude. L'étudiant devait situer sa position sur une échelle de Likert à cinq échelons (de 1 « presque jamais » à 5 « presque toujours »).

Expériences émotionnelles. Lors de la situation de préparation de l'examen, il était demandé à l'étudiant de décrire la nature, l'intensité et la fréquence à laquelle il ressentait différentes émotions agréables et désagréables sur des échelles de Likert à 5 niveaux (pour l'intensité, de 1 « très faible intensité » à 5 « très forte intensité » et pour la fréquence de 1 « presque jamais » à 5 « presque toujours »). La liste des émotions envisagées comprend les émotions de plaisir, intérêt, confiance en soi et enthousiasme pour la valence positive et les émotions d'ennui, de frustration, de découragement, de culpabilité et de stress pour la valence négative.

Cette liste d'émotions a été élaborée en suivant différentes étapes. La littérature sur les émotions académiques (Chiang et Liu, C, 2014; Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2002) et sur les émotions de base (Ekman, 1992) a d'abord été consultée. Seules les émotions pertinentes par rapport à la situation de préparation d'un examen ont été conservées dans la création de cette liste. Cette liste a ensuite fait l'objet d'un pré-test. Au final, pour ce qui est des cinq émotions de base, déclinées sous formes de sentiments, le plaisir a été conservé pour l'émotion de joie ; la frustration pour la colère ; le découragement pour la tristesse ; la culpabilité pour le dégoût et le stress pour la peur. La confiance en soi, bien qu'elle ne soit pas une émotion à proprement parler, est ici conservée pour la catégorie « fierté » (les étudiants ont davantage ressenti de la confiance que de la fierté au sein du prétest) ; l'intérêt est également gardé ainsi que l'ennui. Les cadres théoriques habituels des émotions sont donc bien conservés, mais tout en ayant conscience que les ressentis sélectionnés se situent sur un continuum s'étalant des émotions les plus prototypiques (émotions de base) jusqu'à des émotions plus proches des sentiments/émotions secondaires (frustration, découragement, culpabilité, par exemple). Une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée sur l'intensité et la fréquence des neuf émotions interrogées dans l'échantillon.

SRE cognitives. La dernière section du questionnaire se centre sur les SRE cognitives employées par l'étudiant face à des difficultés vécues dans l'étude du cours pour l'examen. Les questions de cette rubrique se basent sur le questionnaire CERQ (*Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*), validé en version longue et française par Jermann et

al. (2006). L'étudiant est invité à situer la fréquence à laquelle il utilise différentes SRE cognitives (de 1 « presque jamais » à 5 « presque toujours »). L'un des auteurs de la version française a marqué son accord pour l'utilisation de ce questionnaire au sein de l'étude. Toutefois, afin que le questionnaire ne soit pas trop long, nous avons sélectionné certains items de la version longue sur la base des items validés dans sa version courte anglophone par Garnefski et Kraaij (2006). Nous avons ensuite adapté ces items à la situation de préparation d'un examen (voir tableau ci-dessous). Cette version comprend donc 18 items (deux items par stratégies). Ses qualités psychométriques (validité interne et convergente) restent satisfaisantes malgré sa taille réduite (Garnefski & Kraaij, 2006). Une analyse factorielle en composantes principales a également été réalisée sur les 17 items du CERQ (après la suppression de l'item 13 dont l'alpha de cronbach était négatif). Les alphas de cronbach des autres items se situent tous entre 0,7 et 0,8, sauf pour les deux sous-échelles de blâme d'autrui (α = .56) et de catastrophisation (α = .53) dont les résultats devront être considérés avec prudence.

Tableau V. Description des neuf stratégies cognitives présentes dans le CERQ et présentation des items du CERQ, adaptés à la situation de préparation d'un examen

Type de stratégie cognitive	**Description de la SRE**	**Exemple d'items adaptés à la situation ciblée**
		Lorsque je vis des difficultés dans la préparation du cours X…
1. Blâme de soi	- *Pensées de blâme de soi pour ce que l'on est en train de vivre*	- J'ai le sentiment que je suis responsable de ce qu'il se passe
2. Acceptation	- *Pensées de résignation sur ce qu'il se passe*	- Je pense que je dois accepter que l'étude de ce cours présente certaines difficultés
3. Rumination	- *Pensées dirigées sans cesse vers les émotions et sentiments associés à la difficulté*	- Je suis préoccupé(e) par ce que je pense et ce que je ressens dans l'étude de ce cours
4. Distraction positive	- *Pensées vers d'autres choses/situations agréables à la place de la difficulté actuelle*	- Je pense à quelque chose d'agréable plutôt qu'à la situation dérangeante
5. Planification	- *Pensées orientées vers les étapes à suivre pour gérer une difficulté similaire à l'avenir*	- Je pense à un plan concernant une meilleure façon de gérer la préparation de ce cours
6. Réévaluation positive	- *Pensées qui réévaluent la difficulté avec une signification positive (en terme d'apprentissage personnel notamment)*	- Je pense pouvoir apprendre quelque chose de la situation
7. Mise en perspective	- *Pensées considérant que la difficulté n'est pas si importante comparé à d'autres choses*	- Je pense que la préparation de ce cours ne s'est pas trop mal passée en comparaison à d'autres situations
8. Dramatisation	- *Pensées se focalisant sur le caractère catastrophique de l'expérience*	- Je pense continuellement à quel point étudier ce cours est horrible pour moi
9. Blâme d'autrui	- *Pensées de blâme envers les autres pour ce qu'on est en train de vivre*	- J'ai le sentiment que les autres sont responsables de ce qui m'arrive

Mode d'analyse des données. L'analyse porte sur l'ensemble des données quantitatives recueillies grâce au questionnaire. Le traitement des données a consisté en analyses quantitatives sous forme de statistiques descriptives et inférentielles grâce au logiciel SPSS Statistics 25. Des analyses factorielles (méthode de rotation varimax) ont été réalisées dans un but exploratoire.

Procédure

Le questionnaire en ligne (prétesté auparavant) a été envoyé à l'ensemble des étudiants à la fin du mois de décembre 2018 (la période d'examen commençait en janvier). L'étudiant pouvait répondre au questionnaire par ordinateur ou smartphone jusqu'à un jour avant l'examen (de manière à ce que tous les répondants aient fourni les réponses avant la confrontation à l'évaluation).

La récolte des données et l'ensemble de la méthodologie adoptée avaient préalablement reçu l'accord des doyens des différentes facultés ainsi que du Comité d'Ethique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7). Il était assuré aux participants que les données recueillies seraient traitées confidentiellement et uniquement à des fins de recherche. De plus, il leur était clairement stipulé qu'elles ne seraient accessibles qu'à l'équipe de recherche (et, en aucun cas, à leurs enseignants).

3.1.3 Résultats

Nous présentons successivement nos résultats selon l'ordre des différentes hypothèses précédemment citées : les expériences émotionnelles rapportées dans la préparation du cours (H1), le sentiment d'auto-efficacité pour réguler les émotions en général et dans le contexte académique (H2), l'utilisation des différentes SRE cognitives (H3), les liens entre émotions vécues et SRE cognitives utilisées (H4), le lien entre le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle et les SRE utilisées (H5).

Expérience émotionnelle dans la préparation d'un cours important

Comme annoncé ci-dessus, une première analyse factorielle a été réalisée sur l'intensité et la fréquence des neuf émotions interrogées. Afin de déterminer le nombre de composantes à extraire de l'analyse, le critère de dimensionnalité de Kaiser-Guttman a été retenu (conservation des facteurs dont l'eigenvalue est supérieur à 1). L'interprétation du scee plot (coude de Catell) a été utilisée afin de confirmer la décision basée sur le premier critère. Sur base de l'analyse de la matrice des corrélations, il est observé que les émotions ressenties au sein de la situation de préparation d'un examen s'articulent autour de trois dimensions (expliquant 65 % de la variance). La première dimension regroupe les émotions de valence négative de stress et de manque de confiance. La seconde se rapporte aux émotions agréables (plaisir, intérêt, enthousiasme) et comporte également, l'émotion d'ennui de manière inversée (nommée « absence d'ennui » pour la suite). Le dernier facteur regroupe les émotions désagréables de culpabilité, frustration et découragement. Ce regroupement des données a été conservée pour la suite des analyses (à savoir, pas de distinction entre l'intensité et la fréquence des différentes émotions, un regroupement selon les trois dimensions décrites supra et leur transformation en scores factoriels permettant leur comparaison).

Nous postulions que des émotions de nature variées seraient vécues dans la préparation de l'examen du cours ciblé mais que l'étudiant se sentirait stressé et peu confiant en priorité. En effet, ces dimensions semblent différer en termes d'importance. L'enquête montre que la moyenne de la catégorie stress/manque de confiance (M=3,50, ET=1,03) est supérieure à la moyenne de la catégorie des émotions agréables (M=2,93, ET=0,63) et à celle des autres émotions désagréables (frustration, culpabilité, découragement) (M=2,72, ET=1,06).

Tableau VI. Statistiques descriptives des émotions ressenties dans la situation de préparation d'un examen (émotions classées par ordre de grandeur des moyennes)

Emotions ressenties	Moyenne	ET
Stress/manque de confiance	3,50	1,03
Plaisir, intérêt, enthousiasme, absence d'ennui	2,93	0,63
Frustration, culpabilité, découragement	2,72	1,06

La Manova réalisée sur ces trois catégories d'émotions est significative ($F(3)=3713, 99, p=.00$). Ensuite, un test T pour échantillons appariés a été effectué sur les données en guise de test post hoc. Celui-ci permet d'attester que la moyenne du stress et du manque de confiance est significativement différente de celle des émotions agréables ($t(234) = 6,90, p =.00$) et des autres émotions désagréables ($t(234) = 12,52, p =.00$). De plus, ces résultats tendent à montrer que les émotions agréables seraient légèrement plus fréquemment ressenties que des émotions désagréables, plus complexes telles que la frustration, la culpabilité et le découragement ($t(234) =2,15, p=.03$). En bref, ces résultats confirment la première hypothèse quant au fait que le stress et le manque de confiance dominent le vécu émotionnel des étudiants à cette période.

Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

La deuxième hypothèse postulait que l'étudiant se percevrait moins capable de réguler ses émotions en situation d'étude que de manière générale (Alessandri et al., 2014).

Les statistiques descriptives indiquent des moyennes très proches entre ces deux variables. Le test T-pairé indique l'absence d'une différence significative entre ces deux moyennes ($t(234)=0,40$, p=.69). En outre, un coefficient de corrélation statistiquement significatif de .5 est retrouvé entre ces deux variables, signifiant qu'elles sont fortement liées.

Tableau VII. Statistiques descriptives du sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation d'apprentissage

Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle	Moyenne	ET
En général	3,23	1,12
Dans l'étude du cours en particulier	3,20	1,16

En bref, face aux émotions testées, les étudiants rapportent un sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle moyen et, semblable pour les émotions académiques et les émotions de la vie en général.

Utilisation des SRE cognitives

Une analyse factorielle a été réalisée sur les items du CERQ. Les facteurs (expliquant 63% de la variance) ont été extraits grâce aux mêmes critères que dans la première analyse factorielle. Six facteurs ont été extraits sur la base de l'analyse de la matrice des corrélations et correspondent aux regroupements suivants des SRE : planification et réévaluation positive, rumination et catastrophisation, blâme de soi, acceptation et mise en perspective, distraction, blâme d'autrui. Cette organisation des données a été conservée pour la suite des analyses (à

savoir, le regroupement en six et non en neuf SRE et leur transformation en scores factoriels permettant leur comparaison).

Cette analyse préliminaire permet donc de remarquer que les étudiants rapportent utiliser des SRE cognitives diverses dans l'étude de leur cours en vue de l'évaluation. Leur différence en termes de fréquence d'utilisation est maintenant passée en revue. En effet, la deuxième hypothèse postulait que la SRE cognitive la plus utilisée par les étudiants en cas de difficultés dans la préparation d'un examen serait la distraction positive, suivie par la stratégie de blâme de soi. Les statistiques descriptives permettent de voir que la stratégie de distraction positive n'a pas la moyenne la plus haute (M =2,30, ET = 1,01) mais bien la stratégie de blâme de soi (M =3,36, ET = 1,25).

Tableau VIII. Statistiques descriptives des SRE cognitives utilisées face aux émotions désagréables vécues dans la situation de préparation d'un examen (SRE classées par ordre de grandeur des moyennes)

SRE cognitives	**Moyenne**	**ET**
Blâme de soi	3,36	1,25
Acceptation et mise en perspective	3,20	0,88
Planification et réévaluation positive	2,90	0,91
Rumination et catastrophisation	2,35	0,88
Distraction positive	2,30	1,01
Blâme d'autrui	1,12	0,34

Les statistiques inférentielles confirment qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des différentes SRE implémentées par les étudiants (F(5) =211,21, p=.00). Le test post-hoc de Bonferroni indique des différences significatives entre les moyennes de toutes les stratégies sauf entre la rumination/catastrophisation et la distraction positive (M=2,35 et M=2,30, p=1.00) et sauf entre le blâme de soi et l'acceptation (M=3,36 et M=3,2, p=1.00). Cela permet d'établir un classement des stratégies en différents groupes selon leur fréquence d'utilisation, comme illustré sur la figure 15.

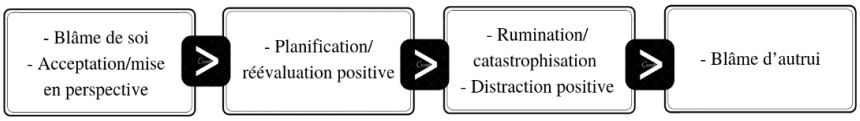


Figure 15. Représentation schématique de la fréquence d'utilisation des six SRE cognitives

Le blâme de soi est donc une stratégie largement utilisée ce qui confirme notre hypothèse. Toutefois, la distraction positive est moins utilisée au sein de notre échantillon que supposé.

Liens entre les SRE utilisées et l'expérience émotionnelle

Selon notre quatrième hypothèse, les SRE utilisées seraient liées aux émotions ressenties. Les résultats indiquent que des liens importants existent entre émotions et SRE.

Nous postulions tout d'abord une relation positive entre le recours à la rumination et à la catastrophisation et les émotions désagréables. Ceci est confirmé par la corrélation de Pearson pour le stress et le manque de confiance (r=.37, p<.01) et pour les autres émotions désagréables (r=.31, p<.01). Notons que le blâme de soi est lié spécifiquement à la seconde catégorie d'émotions désagréables (frustration, culpabilité, découragement) (r=.328, p<.01). Ensuite, nous émettions aussi l'hypothèse d'une relation positive entre l'acceptation et la mise en perspective et les émotions agréables, ce qui n'est pas confirmé par le coefficient de Pearson. C'est une relation négative qui est mise en évidence, de manière surprenante (r=-.26, p<.01), suggérant que cette SRE est comprise comme de la résignation. Pour finir, le lien positif postulé entre le recours à la planification et réévaluation positive et les émotions agréables est, quant à lui, confirmé (r=.45, p<.01). En effet, cette SRE est fortement et spécifiquement liée aux émotions agréables (et pas aux émotions désagréables).

Tableau IX. Corrélations entre SRE et émotions

Emotions / **SRE cognitives**	**Emotions agréables**	**Emotions désagréables : stress et manque de confiance**	**Emotions désagréables : frustration, culpabilité, découragement**
Blâme de soi	.140*	.001	**.328****
Acceptation et mise en perspective	**-.260****	.044	.153*
Planification et réévaluation positive	**.452****	-.021	.017
Rumination et catastrophisation	-.176**	**.374****	**.314****
Distraction positive	.058	-.173**	-.118
Blâme d'autrui	-.109	-.020	-.154*

Note. ** p<.01, *p < .05.

Lien entre le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle, les émotions et les SRE cognitives utilisées

Notre dernière hypothèse part de l'idée que plus l'étudiant se sent capable de réguler ses émotions dans la vie en général et dans la préparation des examens, moins il utilise la rumination/catastrophisation (et vice-versa).

Une corrélation de Pearson a permis de conclure que plus l'étudiant se sent capable de réguler ses émotions, moins il a recours à la rumination/catastrophisation (ou vice-versa puisqu'aucun lien de causalité n'est testé ici) et ce, pour le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général (r=-.30, p<.05) et en période de préparation d'examen (r=-.47, p<.05).

Les résultats indiquent que seule une SRE cognitive est corrélée avec le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle, à savoir la rumination/catastrophisation. Notre hypothèse est donc confirmée.

Tableau X. Corrélations entre sentiments d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation de préparation des examens et les SRE cognitives utilisées

SAE / SRE cognitives	SAE en RE en général	SAE en RE en situation de préparation d'examen
Blâme de soi	-.096	-.140*
Acceptation et mise en perspective	0.630	-.126
Planification et réévaluation positive	0.80	0.65
Rumination et catastrophisation	**-.304****	**-.467****
Distraction positive	.098	.127
Blâme d'autrui	-.038	-.073

Note. ** p<.01, *p < .05.

Pour finir, bien que nous n'avions pas émis d'hypothèse à ce sujet, nous avons découvert de manière intéressante que l'émotion de stress/manque de confiance était fortement corrélée négativement au sentiment d'auto-efficacité en général (r=-.56, p<.01) et en blocus (r=-.56, p <.01) tandis que la culpabilité était reliée négativement à cette perception en blocus uniquement (r=-.34, p<.01).

3.1.4 Discussion

Les résultats montrent qu'une majorité d'étudiants expérimentent en priorité le stress et le manque de confiance face à cette première période de préparation à des examens universitaires. Ce résultat est cohérent avec des études (Pekrun, 1992) qui avaient observé que l'anxiété est généralement l'émotion la plus souvent rapportée par les étudiants. Le contexte et ses caractéristiques impactent certainement le vécu émotionnel des étudiants à cette période (situation nouvelle, doutes sur ses compétences, organisation temporelle de cette période et de l'année académique…).

Il a par ailleurs été observé que plus les étudiants rapportaient du stress et du manque de confiance en eux dans l'étude, moins ils se sentaient en mesure de réguler leurs émotions de manière générale et dans la situation d'apprentissage ciblée. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Bigman et al. (2016) invoquant qu'un bon sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (Alessandri et al., 2014) est associé à moins d'émotions négatives. En outre, dans notre étude, un faible sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle est lui-même lié à davantage de rumination/catastrophisation face à une émotion désagréable.

En termes d'émotions ressenties, nous observons également que la stratégie de rumination/catastrophisation est liée à davantage de culpabilité, frustration et découragement. En effet, plus l'étudiant a tendance à ruminer ou catastrophiser face à une difficulté, plus il ressentira des émotions désagréables de ce type. De même, plus l'étudiant rapportera cette stratégie, plus il rapportera ressentir du stress et du manque de confiance.

L'ensemble de ces observations suggère un cercle vicieux liant certaines variables. La SRE de rumination/catastrophisation est le point commun de cet engrenage puisque cette stratégie est à la fois liée aux deux types d'émotions désagréables ainsi qu'au sentiment

d'auto-efficacité en régulation émotionnelle. Plus particulièrement, il semblerait que cette SRE ainsi que le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle s'alimentent mutuellement et soient le moteur d'émotions académiques désagréables. Ces liens seront importants à investiguer dans de futures recherches de manière à ce que les cibles d'intervention de l'accompagnement des étudiants puissent être précisées. Ils confortent également l'intérêt d'accompagnements pédagogiques prenant en compte les dimensions émotionnelles de l'apprentissage de manière à soutenir une régulation des émotions adaptée à l'étudiant et à sa situation d'apprentissage.

Le blâme de soi émerge particulièrement des données puisqu'il s'agit de la SRE que les étudiants rapportent le plus souvent. Face à une difficulté dans l'étude, l'étudiant a plutôt tendance à avoir des pensées le tenant responsable des problèmes rencontrés. Bien que cette stratégie n'entretienne pas de liens significatifs avec la perception qu'a l'étudiant de sa capacité à réguler ses émotions, elle est liée à davantage de culpabilité, frustration et découragement. En conséquence, cette stratégie, fortement utilisée, donne donc lieu à des émotions délétères, également dans le cas de l'étude d'un cours. Ces résultats laissent plutôt penser que l'accompagnement des étudiants pourrait se focaliser prioritairement sur les ruminations/catastrophisations ainsi que sur le blâme de soi. Il est également probable que, dans beaucoup de cas, les ruminations consistent en des pensées de blâme de soi, ce qui soutiendrait l'idée d'interventions ciblant ces ruminations, pour autant que l'étudiant les juge nuisibles.

Au sein de la littérature en psychologie clinique, les chercheurs sont d'ailleurs partagés quant au caractère adaptatif de la stratégie de blâme de soi. Garnefski et al. (2002) défendent, par exemple, l'idée que le blâme de soi est dysfonctionnel. Janoff-Bulman (2010) défend la thèse inverse en invoquant que, dans certaines conditions, la stratégie de blâme de soi pourrait permettre à l'individu de recouvrir un sentiment de contrôle en s'attribuant à lui-même la responsabilité d'un évènement (Janoff-Bulman, 1979). Dans notre contexte, il se pourrait que cette stratégie aide l'étudiant à retrouver une perception de contrôle sur la situation en détectant par la pensée, les actions qu'il aurait dû/pu mettre en place pour prévenir la difficulté (par exemple, en termes d'organisation du temps et de méthode de travail). Le blâme de soi en situation d'étude pourrait également être relié à la théorie des attributions causales de Weiner et Handel (1985). Se blâmer soi-même pour des difficultés rencontrées dans l'étude d'un cours consiste à réaliser une attribution causale interne. Attribuer ses difficultés à une cause interne et contrôlable comme le manque de travail durant le quadrimestre pourrait être adaptatif puisque la stratégie pourrait aider l'étudiant à identifier des leviers concrets, sous son contrôle, pour s'auto-réguler dans l'apprentissage. A l'inverse, attribuer les difficultés à une cause incontrôlable comme le manque d'intelligence/de chance desservirait l'apprentissage de l'étudiant puisque cette attribution risquerait de le décourager et de le rendre peu sensible aux efforts à fournir et aux aides disponibles pour y arriver.

Dans la perspective adoptée dans la présente étude, les SRE ne sont pas dysfonctionnelles ou fonctionnelles en soi. C'est davantage la flexibilité de leur utilisation (Bonanno et Burton, 2013) par l'étudiant selon les exigences de la situation qui importe. Dans cette

optique, il se pourrait que la stratégie de blâme de soi puisse servir l'apprentissage dans certaines conditions. De futures recherches devraient chercher à comprendre les logiques de recours à cette stratégie et ses effets probables sur l'apprentissage chez différents étudiants et dans différentes situations d'apprentissage.

L'ensemble des résultats attirent l'attention sur le fait que cette période est vécue de manière plus désagréable qu'agréable par les étudiants de l'échantillon, mettant en péril leur adaptation si ces émotions désagréables ne sont pas couplées à des capacités de régulation émotionnelle efficaces dans la situation visée. Heureusement, les émotions agréables peuvent colorer le vécu émotionnel de l'étudiant de manière différente durant cette période. A ce propos, nos données montrent qu'émotions agréables et désagréables sont séparées, aussi bien en ce qui concerne leurs liens avec le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle que leur lien avec les SRE. Ceci semble cohérent avec des résultats précédents d'études amenant l'idée de différences qualitatives entre émotions agréables et désagréables (Cohn & Fredrickson, 2010).

Concernant les émotions agréables, les résultats indiquent qu'elles seraient positivement liées à la SRE de planification et de réévaluation positive. Cela signifie que, face à une difficulté dans l'étude, plus l'étudiant est capable d'avoir des pensées lui permettant de planifier comment mieux faire la prochaine fois et des pensées visant à transformer les difficultés en apprentissages, plus il ressentira d'émotions agréables face à son cours (et vice-versa). Ces résultats amènent des pistes intéressantes à l'étudiant lui-même ou aux enseignants et accompagnateurs pédagogiques permettant de susciter un vécu positif chez l'étudiant par une réévaluation du statut de la difficulté/de l'erreur et du contrôle qu'il possède à leur propos. En effet, ces stratégies mettent en avant une vision de la difficulté d'apprentissage non comme une faute à juger mais comme un levier d'adaptation potentiel pour des situations futures similaires (Giordan, Favre et Tarpinian, 2013). Inciter les étudiants à les concevoir de cette manière pourrait donc les aider à ressentir davantage d'émotions agréables lorsqu'ils apprennent.

Pour finir, comme annoncé, nous ne retrouvons pas de lien significatif positif entre la stratégie d'acceptation et de mise en perspective et les émotions agréables. Ceci pourrait notamment être expliqué par la nature des items de la stratégie d'acceptation du CERQ (Garnefski & Kraaij, 2006) reflétant des pensées de résignation face à la difficulté plutôt qu'une attitude de réelle acceptation (Hayes, 2004).

Différentes limites de cette étude doivent être pointées. Tout d'abord, un biais de sélection est présent, l'échantillon rassemblant plus de filles. De futures études devraient donc s'attacher à examiner ces variables au sein d'un échantillon comprenant une même quantité de filles et de garçons. Une seconde limite se réfère au manque de précision potentiel généré par le recours à des analyses factorielles dans l'étude préparatoire. En effet, l'avantage de l'analyse factorielle est qu'elle permet une représentation synthétique des données. Cela facilite la tâche du chercheur pour les interpréter et les réutiliser au sein d'analyses postérieures. Toutefois, cette condensation des données provoque inévitablement une simplification de celles-ci. Bien que nous nous soyons assurée de la qualité des analyses

factorielles créées, il importe de les considérer dans cette optique. Une troisième limite est que le moment précis auquel l'étudiant a répondu au questionnaire n'a pas été contrôlé dans l'analyse. L'évaluation cognitive et l'émotion qui en résulte pourraient être différentes 15 jours ou un jour avant l'examen, par exemple. Cet effet devrait être contrôlé dans de futures études. Ensuite, seules les SRE cognitives ont été explorées dans cette étude. Une investigation des stratégies comportementales ainsi que du lien qu'elles entretiennent avec les stratégies cognitives enrichirait la compréhension de la régulation émotionnelle dans l'apprentissage. Enfin, il faut noter que les variables émotionnelles n'ont été approchées que via des mesures auto-rapportées. Les conclusions indiquent donc uniquement ce que les étudiants disent ressentir ou rapportent de leur manière de réguler cognitivement leurs émotions, et non ce qu'ils ressentent ou pensent exactement.

3.1.5 Conclusion

Cette étude vise à mieux comprendre la manière dont les étudiants qui entrent à l'université vivent et régulent leurs émotions dans l'étude d'un cours ciblé au sein de la première période de préparation aux examens. Les résultats suggèrent que l'émotion soit un facteur inhérent au processus d'apprentissage. En effet, le vécu émotionnel pourrait impacter l'adaptation de l'étudiant au contexte académique et faciliter ou freiner ses objectifs d'étude selon la nature des émotions, des SRE à disposition et de la perception qu'il a de sa propre capacité à réguler ces émotions.

Prendre conscience des émotions qu'il vit et de leur rôle dans l'adaptation à cette transition pourrait donc donner à l'étudiant un levier supplémentaire pour améliorer son bien-être et son auto-régulation dans l'apprentissage. Plus précisément, le développement de SRE cognitives efficaces pour lui-même et dans le contexte ciblé permettrait à l'étudiant de traverser plus sereinement cette première période stressante de préparation aux examens universitaires.

Au-delà de la situation d'apprentissage à l'université, la présente étude permet de mettre en avant différentes implications pratiques. En effet, en considérant émotions et cognitions comme intriquées dans l'apprentissage, les conclusions de l'étude mènent à penser plus globalement qu'il serait utile que les acteurs du monde de l'éducation puissent être formés au domaine émotionnel de manière à aider les apprenants à prendre conscience de l'existence d'émotions vécues dans l'apprentissage et de leur impact sur ce dernier. Assez tôt dans sa scolarité, l'apprenant devrait être « éduqué » aux processus émotionnels et à leur régulation afin qu'il conçoive les émotions non pas comme des obstacles à l'apprentissage mais plutôt comme des processus dont la gestion s'apprend et qui véhiculent certains signaux participant positivement à la connaissance de soi. Dans ce sens, l'éducateur pourrait familiariser l'apprenant à différentes stratégies de régulation émotionnelle adaptées à lui-même et au contexte d'apprentissage. En outre, il pourrait également inciter l'apprenant à porter attention aux messages véhiculés par les émotions et ensuite, l'aider à décoder ceux-ci : qu'est-ce qui, dans cette situation d'apprentissage, m'a démotivé, m'a motivé, m'a ennuyé, m'a stressé, m'a empêché d'apprendre ou a facilité mon apprentissage ?

Envisager les émotions dans cette perspective nous semble de nature à mieux accompagner l'apprenant sur l'ensemble de son parcours scolaire, depuis des situations d'apprentissage très concrètes jusqu'à ses choix d'orientation. En effet, par cette prise en compte des émotions, l'élève aurait entre les mains davantage d'indicateurs sur lui-même, accumulés tout au long de son parcours d'apprentissage, pour savoir identifier ce qui lui procure des émotions agréables, désagréables, jusqu'où et dans quel contexte il est capable de les réguler…Cela lui permettrait ensuite de se projeter avec plus de précision et de réaliser des choix plus aiguisés, notamment d'orientation. En conclusion, la connaissance de soi, ici via le décodage des signaux émotionnels, pourrait être considérée comme un pilier fondamental pour opérer des choix cohérents avec ses propres besoins, buts prioritaires et valeurs.

3.2 Article 2

Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examens

(Fischer, Romainville & Philippot, 2021)

Résumé

Se préparer aux premiers examens universitaires représente un défi important pour l'étudiant primo-arrivant, notamment par le fait qu'il doit être capable de réguler certaines émotions émergeant de cette situation d'apprentissage. Via un questionnaire, cette étude explore les motivations qui poussent les étudiants à réguler leurs émotions, leurs buts émotionnels ainsi que leurs stratégies de régulation émotionnelle (SRE) lorsqu'ils préparent l'évaluation d'un cours central de leur programme. Une analyse de contenu thématique sur les données des 235 répondants indique que des motivations différentes à réguler ses émotions sont invoquées par les étudiants (motivations hédonique et instrumentale), qu'elles peuvent être rapportées de manière concomitante chez certains étudiants et que, dans ce cas de conflit de motivations, une discordance entre la motivation dite « prioritaire » et la SRE implémentée est fréquemment observée. De manière générale, les SRE les plus rapportées favorisent la distraction du cours (même en l'absence de conflits de motivation).

Mots-clés

Transition secondaire-supérieur, émotions académiques, motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels, stratégies de régulation émotionnelle,

Références bibliographiques

Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie Française*, *66*(3), 223-239.

3.2.1 Introduction

Emotions et transition secondaire-supérieur

Lors de l'entrée à l'université, l'étudiant fait face à des situations nouvelles auxquelles il doit rapidement s'adapter afin de rencontrer les exigences du contexte académique. Cette capacité d'adaptation est facilitée par des facteurs cognitifs mais aussi par des facteurs émotionnels. En effet, le rôle des émotions dans l'adaptation et dans la réussite, longtemps négligé, fait depuis quelques années l'objet de nombreuses recherches (Chiang & Liu, 2014 ; Järvenoja & Järvelä, 2005 ; Leroy & Grégoire, 2007 ; Pekrun et al., 2002 ; Wagener, 2015).

L'importance des émotions à l'université a notamment été mise en avant par les études de Pekrun et al. (2002) sur les « émotions académiques ». Ces recherches et d'autres (Boekaerts, 2011 ; Zimmerman, 2008) suggèrent que les émotions vécues dans la période clé qu'est le début du parcours universitaire sont fortement liées à la capacité d'adaptation de l'étudiant à ce nouveau contexte ainsi qu'à l'efficacité de son apprentissage.

Régulation des émotions et transition secondaire-supérieur

Pour favoriser l'adaptation et l'apprentissage de l'étudiant primo-arrivant au contexte académique, la régulation émotionnelle semble plus cruciale que les émotions ressenties en tant que telles. En effet, c'est surtout ce que l'étudiant sera capable de faire des émotions ressenties qui lui permettra de s'adapter à l'université et d'atteindre ses objectifs. Toutefois, les différentes caractéristiques des émotions (telle que leur valence, leur fréquence mais aussi leur intensité ou *arousal*) peuvent les rendre plus ou moins faciles à réguler pour l'étudiant. Ainsi, une émotion agréable de faible intensité sera certainement plus aisée à réguler dans le sens désiré par l'étudiant qu'une émotion désagréable très intense.

Une association entre la capacité à réguler ses émotions et la réussite académique a ainsi été mise en évidence par différents travaux (Leroy & Grégoire, 2007 ; Parker et al., 2004). En outre, les recherches ont révélé que plus un étudiant est capable de gérer ses émotions dans diverses situations, plus il atteint un niveau de réussite élevé dans ses études (Jaeger, 2003). Ces études sur la régulation émotionnelle dans l'apprentissage rejoignent, sur certains points, les théories d'origine plus ancienne de l'anxiété au test et du coping, notamment appliquées à la situation d'évaluation (Folkman & Lazarus, 1985). Toutefois, elles s'en distancient également sur divers points. En premier lieu, les stratégies de coping ne concernent que la régulation de situations menaçantes (Lazarus, 1966 ; Lazarus & Folkman, 1984). Le stress est donc au cœur de ces théories qui le définissent comme le résultat de « transactions entre la personne et l'environnement, évaluées comme excédant les ressources dont la personne dispose et pouvant mettre en péril son bien-être » (Lazarus & Folkman, 1984, p. 84). Les stratégies de régulation émotionnelle (SRE) portent, quant à elles, sur tous les types d'émotions et incluent la régulation des émotions agréables (ces SRE correspondent à « comment l'étudiant régule une émotion qu'il vit lorsqu'il étudie ? »). Etant donné que les activités de coping sont orientées uniquement vers des situations menaçantes, elles ne recouvrent donc que partiellement le fonctionnement, les cibles et les buts de la RE (Gross & Thompson, 2007).

En deuxième lieu, les SRE ne se limitent pas à des stratégies mises en œuvre délibérément par l'individu face à une situation perçue comme menaçante mais sont envisagées sur un continuum allant des SRE automatiques jusqu'aux SRE plus contrôlées. En bref, les théories de la régulation émotionnelle permettent de s'intéresser à la manière dont les étudiants réagissent (consciemment ou non) à une large palette d'émotions agréables et désagréables vécues dans l'apprentissage. Notons enfin que certaines conceptions plus récentes du coping incluent de nouveaux développements rendant plus diffuses les frontières entre ces champs (Folkman, 2008 ; Folkman & Moskowitz, 2004).

Différentes études ont récemment exploré les liens entre les émotions ressenties et les stratégies de régulation émotionnelle des étudiants universitaires en situation de préparation d'examens (Leroy, 2012 ; Leroy et al., 2013 ; Leroy & Grégoire, 2007). Toutefois, ces études n'explorent que certaines de ces stratégies et surtout elles n'investiguent pas ces dernières en lien avec les motivations qui poussent les étudiants à réguler leurs émotions. Comme Tamir (2015) le précise, il serait pourtant pertinent d'étudier le processus de régulation émotionnelle en ne dissociant pas le « pourquoi » de la mise en place de cette régulation du « comment » elle est opérationnalisée.

3.2.2 Emergence du questionnement et hypothèses

La présente étude rejoint la lignée des travaux considérant cognitions et émotions comme intriquées au sein des situations d'apprentissage mais s'en différencie sur plusieurs points. Premièrement, elle prend en compte à la fois les motivations à réguler (qui répondent à la question « pourquoi je souhaite réguler cette émotion ? »), les émotions et les SRE concrètes, de manière à ne pas déconnecter le « comment » du « pourquoi » les étudiants régulent leurs émotions au sein de la situation ciblée (elle prend donc également en compte le contexte de cette régulation). Ensuite, elle ne vise pas à établir des corrélations entre les émotions vécues et des SRE spécifiques mais plutôt à explorer de manière inductive quelles sont les SRE comportementales rapportées par les étudiants. Enfin, les motivations à réguler, les buts émotionnels (les émotions désirées par l'étudiant) et les SRE sont étudiés à la fois pour les émotions désagréables mais aussi pour les émotions agréables qui émergent de l'étude d'un cours et ce, via une approche qualitative.

Au sein de cette étude, nous partons du postulat que la période de préparation des premiers examens universitaires possède un fort « potentiel émotionnel » et qu'il est donc intéressant d'y investiguer la régulation émotionnelle (période nouvelle pour l'étudiant, forte activation des buts d'apprentissage et de réussite, doute sur les compétences pour gérer la situation…) (Fischer, Philippot & Romainville, 2020). Nous nous sommes, plus précisément, focalisée sur l'étude d'un cours particulier, central dans le programme de l'étudiant. Ce choix est fondé sur l'hypothèse que la remémoration émotionnelle sera moins biaisée ainsi que les données plus précises que si nous laissions l'étudiant répondre en se référant de manière globale à la période de révision.

Les différentes questions qui guident la recherche sont structurées en deux parties. Tout d'abord, nous explorons les motivations à réguler les émotions et les buts émotionnels en tentant de répondre à ces deux questions :

1. a) Quelles sont les motivations qui poussent les étudiants à s'engager dans la régulation de leurs émotions au sein de cette situation d'apprentissage ? Quels sont les buts émotionnels concrets rapportés par les étudiants en lien avec ces motivations à réguler l'émotion (les buts émotionnels sont les émotions qu'ils souhaitent ressentir dans l'étude) ?

1. b) Si ces motivations sont multiples, quels sont les liens qu'entretiennent ces motivations à réguler entre elles (concurrence, synergie…) ?

Il faut noter que ce seront davantage les motivations à réguler que les buts émotionnels qui seront développées dans cette recherche. Ensuite, nous nous focalisons sur le niveau plus concret des SRE qui opérationnalisent la régulation émotionnelle grâce à la question suivante :

2. Quelles sont les SRE comportementales mises en œuvre par les étudiants au sein de cette situation d'apprentissage ?

3.2.3 Cadre théorique

Psychologie des émotions et régulation émotionnelle

En regard de la psychologie générale des émotions, la présente recherche se fonde sur les théories de l'évaluation cognitive. Au sein de ces théories, Philippot (2011) définit l'émotion comme un phénomène qui mobilise toutes les facettes de l'être humain, sur les plans physiques, psychologiques et sociaux. Pour cet auteur, l'émotion serait sous-tendue par un ensemble de processus « plus ou moins coordonnés et plus ou moins présents selon la nature de l'émotion » (p. 17). Il est donc crucial de pouvoir identifier ces processus afin de définir l'émotion avec précision. Il est, en tout cas, avéré que ces processus peuvent être automatiques, rapides et non conscients mais qu'ils peuvent également être volontaires, réfléchis et conscients.

Les théories de l'évaluation cognitive partent du principe que l'émotion émerge d'une évaluation (cognitive) de l'environnement par l'individu à partir de différentes composantes (Sander et al., 2005 ; Scherer, 1999) telles que la nouveauté d'une situation, les buts qu'elle active ou le potentiel de maitrise estimé. En outre, ces théories de l'évaluation cognitive permettent de comprendre que l'étude d'un même cours peut provoquer des émotions différentes d'un étudiant à l'autre selon les dimensions évaluées et les résultats de cette évaluation. C'est notamment sur la base de ces théories que les hypothèses précédemment présentées ont été posées. Les théories de l'évaluation cognitive (Sander et al., 2005 ; Scherer, 1999) présupposent également que l'émotion est un processus adaptatif (les termes d'émotions agréables et désagréables seront préférés à ceux d'émotions positives et négatives par cohérence avec cette position). Toutefois, dans certains cas (par exemple, si son intensité ou *arousal* est disproportionnée), l'émotion nécessite d'être régulée (Philippot, 2011). Dans cette optique, Philippot (2011) définit la régulation émotionnelle comme « les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices) » (p. 117). Dans la présente étude, nous nous focaliserons sur le versant « conscient » de la régulation

émotionnelle, en se rattachant au cadre théorique de la régulation motivée, proposé par Tamir (2015) et explicité ci-dessous. Notons que, pour les étudiants, ces SRE peuvent être devenues conscientes par l'exercice-même de répondre au questionnaire.

La régulation émotionnelle comme processus motivé

La régulation motivée des émotions

Selon Tamir (2015), les émotions apparaissent et disparaissent souvent sans intervention de l'individu mais, dans certains cas, celui-ci souhaite agir sur ses émotions et les réguler. Dans cette optique, cette auteure propose une taxonomie des différentes motivations qui incitent les personnes à réguler leurs émotions. Elle remarque que la régulation émotionnelle varie notamment selon les buts de l'individu activés dans la situation (par exemple, ressentir du plaisir, réaliser une tâche, garder un lien de qualité avec un ami…) et met en avant l'influence du contexte sur la régulation émotionnelle. Par conséquent, selon ces recherches, le caractère fonctionnel ou non d'une SRE ne pourrait être déterminé sans connaitre le contexte de la situation et les buts émotionnels poursuivis par l'individu au sein de celle-ci (Tamir, 2009, 2015 ; Tamir & Millgram, 2017). De manière générale, la régulation émotionnelle serait mise en place quand un obstacle entrave les buts ou les émotions désirés par un individu (dans notre cas, lorsque l'étudiant est « gêné » par une émotion lorsqu'il révise un cours). Une régulation efficace de l'expérience permettrait alors à l'étudiant d'atteindre/de revenir à l'émotion souhaitée.

Pour Tamir (2009), la régulation émotionnelle est un processus d'autorégulation (Carver & Scheier, 1998, 2000) parmi d'autres, au sein d'un réseau motivationnel plus large. Sa spécificité tient à la nature de ces buts, à savoir des buts émotionnels. Pour investiguer ce qui motive les individus à réguler leurs émotions, ces auteurs ont donc croisé les théories de l'autorégulation (Carver & Scheier, 1998, 2000 ; Zimmerman, 2008) et les théories émotionnelles (Tamir, 2009). Ce cadre novateur éclaire de manière féconde le processus de régulation émotionnelle mis en œuvre par les étudiants en situation d'apprentissage puisque la régulation opérée devrait être au service de l'efficacité de l'apprentissage de l'étudiant. Ce cadre permet aussi d'apporter des nuances à certaines théories résumant la régulation émotionnelle à la diminution d'émotions désagréables et l'augmentation d'émotions agréables. Les théories de la régulation motivée (Tamir, 2009, 2015) ouvrent une perspective plus large mettant en lumière que la régulation émotionnelle vise à atteindre des émotions souhaitées par un individu dans une situation donnée, que celles-ci soient agréables ou désagréables, plus intenses ou moins intenses. Cette conception fait sens dans le cadre de notre recherche puisque l'apprentissage pourrait, dans certains cas (bien sûr moins fréquents), être facilité par l'augmentation d'émotions désagréables (un étudiant qui tente de se mettre la pression pour donner un rythme à son étude et disposer ainsi du temps nécessaire pour aborder la totalité de la matière) ou par la diminution d'émotions agréables (tenter de diminuer son intérêt pour une partie de matière qui empêcherait l'étude du reste du cours ou d'autres cours jugés moins intéressants).

Organisation hiérarchique de la régulation émotionnelle motivée

Selon Tamir et Millgram (2017), les buts émotionnels sont interconnectés et organisés hiérarchiquement, des plus concrets aux plus abstraits. Au niveau le plus abstrait, des motivations à réguler (par exemple, être plus concentré dans l'étude) orienteraient les émotions que l'individu souhaite ressentir, nommés « buts émotionnels » (par exemple, être moins stressé ou augmenter la pression à s'y mettre). Ces buts émotionnels seraient eux-mêmes opérationnalisés via différentes stratégies de régulation émotionnelle (par exemple, faire du sport, méditer, penser aux conséquences de la procrastination, planifier précisément ses tâches…).

a) Motivation(s) à réguler ses émotions

Les motivations à réguler sont les buts les plus abstraits qui guident la régulation émotionnelle d'un individu et répondent globalement à la question « pourquoi je souhaite réguler cette émotion ? ». Tamir (2015) en a proposé une taxonomie en deux catégories principales. Une première motivation est la *motivation hédonique*. Dans ce cas, la régulation émotionnelle vise prioritairement à modifier son bien-être. L'augmentation des émotions agréables et la diminution des émotions désagréables sont souvent poursuivies dans cette catégorie (motivation pro-hédonique) bien que dans certains cas, l'individu peut avoir envie d'augmenter ses émotions désagréables (par exemple, avoir envie d'écouter une chanson triste), ce qui se réfère à une motivation contra-hédonique. Une seconde catégorie est la *motivation instrumentale* à réguler ses émotions. En effet, les individus sont parfois motivés à réguler leurs émotions pour autre chose que le plaisir immédiat (Tamir & Millgram, 2017). Dans ce cas, l'individu considère que la régulation de ses émotions est au service d'un but instrumental qu'il poursuit. En période d'étude, la motivation instrumentale pourrait plus précisément être « de performance » puisqu'il y a fort à parier que certains étudiants souhaitent réguler leurs émotions afin de mieux étudier leurs cours (i.e. performer dans cette tâche). En effet, la motivation instrumentale de performance est une motivation à réguler ses émotions mise en place afin de se comporter dans un sens qui amènera un résultat concret dans la poursuite d'une tâche ou d'une action (Tamir, 2015). Cette motivation implique donc que l'individu veuille s'engager ou soit activement engagé dans une activité qui mobilise ses ressources et dans laquelle il évalue qu'il possède un certain contrôle via les efforts à effectuer (Kalokerinos, Tamir & Kuppens, 2017). Notons que dans la régulation instrumentale, l'atteinte d'une émotion souhaitée est un moyen pour arriver à une fin tandis que dans la régulation hédonique, l'atteinte de l'émotion souhaitée est la fin en soi.

b) Buts émotionnels

Les buts émotionnels sont guidés par les motivations à réguler. Ces buts émotionnels sont toujours de nature émotionnelle et visent l'atteinte d'une émotion souhaitée (contrairement aux motivations à réguler plus abstraites, qui ne le sont pas forcément, comme en témoignent les motivations instrumentales décrites ci-dessus). L'émotion visée peut, par exemple, être se sentir moins stressé ou plus confiant. Ils sont opérationnalisés via les SRE. Une régulation réussie permettrait donc d'atteindre le but émotionnel souhaité (en lien avec la motivation à réguler) et ce via, l'utilisation concrète d'une SRE.

Tout but émotionnel opère prioritairement pour une motivation à réguler. Toutefois si différentes motivations à réguler sont présentes, il est possible qu'un but émotionnel soit au service d'une motivation mais nuise à une autre. Dans ce cas, on parle de conflits de motivation. Par exemple, une motivation à réguler pousse l'étudiant à diminuer son stress (but émotionnel) pour se sentir mieux en période d'étude (motivation pro-hédonique) ; une autre à l'augmenter (but émotionnel) pour se mettre au travail (motivation instrumentale de performance pour étudier). Un des objectifs de cet article est donc d'explorer empiriquement les motivations à réguler chez les étudiants, motivations qui n'ont que rarement été investiguées hors des laboratoires (Kalokerinos et al., 2017) ainsi que les relations entre motivations si plusieurs sont activées simultanément. Il sera ainsi possible d'investiguer d'éventuels conflits de motivation à réguler ses émotions en situation d'étude.

c) SRE

Les différentes SRE sont utilisées pour atteindre les émotions désirées que sont les buts émotionnels, au service des motivations à réguler (Tamir & Millgram, 2017) (par exemple, étudier la totalité de son cours dans le temps planifié). Ces SRE permettent de répondre à la question du « comment l'étudiant régule-t-il une émotion vécue lorsqu'il étudie ? ». De nombreuses études en psychologie clinique ont tenté de classifier ces stratégies, en s'inspirant notamment des classifications des stratégies de coping (Bruchon-Schweitzer, 2001; Folkman et Lazarus, 1985). Elles ont toutefois fait généralement abstraction du contexte dans lequel ces stratégies étaient mises en œuvre par les individus et des buts et motivations qui guidaient cette régulation.

Nous adoptons la distinction entre les SRE cognitives et comportementales (Garnefski & Kraaij, 2006). Cependant, la présente étude se focalisera uniquement sur les SRE comportementales. Les premières réfèrent aux stratégies utilisées par l'étudiant pour réguler l'émotion vécue par sa pensée, par un moyen cognitif (face à l'ennui dans son cours, l'étudiant pourrait avoir des pensées de distraction, comme penser à ses prochaines vacances). Ces stratégies ont été investiguées dans une étude précédente auprès du même échantillon (Fischer, Philippot & Romainville, 2020). La seconde catégorie de SRE, qui constitue l'objet de la présente étude, concerne les comportements effectifs mis en place par l'étudiant face à l'émotion vécue dans l'étude de son cours (par exemple, face à un grand intérêt pour une matière, l'étudiant peut exprimer son plaisir à un proche, se créer un support d'étude facilitant sa mémorisation ou se distraire du cours en pratiquant une activité qu'il aime).

3.2.4 Méthodologie

Echantillon

Les données ont été récoltées auprès d'étudiants de première année de quatre facultés d'une Université belge francophone durant l'année académique 2018-2019. Un questionnaire en ligne a été envoyé aux 1200 étudiants primo-arrivants[17] de ces facultés. Ils ont été

[17] Le terme d'« étudiants primo-arrivants » est considéré dans le même sens que dans l'article 1 (voir p. 112).

contactés via la messagerie interne de l'Université par une annonce décrivant les buts et modalités de l'étude ainsi que le lien URL sur lequel cliquer pour y répondre. Cette annonce était signée du nom de la chercheure principale. Les critères d'inclusion choisis sont les suivants : être inscrit au cours visé, faire partie d'une des quatre facultés ciblées et accepter de participer à l'enquête en ligne. 235 étudiants ont répondu au total.

Mesures

La récolte de données a été réalisée au moyen d'une enquête en ligne. Celle-ci était constituée de questions sociodémographiques introductives (âge, genre, faculté d'appartenance) ainsi que de questions ouvertes investiguant la régulation émotionnelle lors de l'étude du cours ciblé en vue de la préparation à l'examen. Deux questions ouvertes étaient posées à deux reprises, une pour les émotions agréables[18], l'autre pour les émotions désagréables (voir tableau ci-dessous). Les termes « émotions agréables et désagréables » n'avaient pas fait l'objet d'une explicitation préalable auprès des étudiants de manière à ce que ces derniers puissent se référer le plus possible à leur propre vécu de cette période, sans « standardiser » a priori un type de vécu.

La première question explorait la/les SRE implémentée(s) par l'étudiant face à l'émotion (le « comment »). La seconde question abordait le « pourquoi » de cette régulation. La consigne invitait l'étudiant à expliquer un minimum ce « pourquoi » afin de pouvoir identifier à la fois le niveau abstrait de la motivation à réguler ainsi que des buts émotionnels plus concrets.

Tableau XI. Récapitulatif des items du questionnaire et présentation des énoncés constituant l'enquête en ligne envoyée aux étudiants

N°	Variables visées dans les questions	Enoncés des questions
1	SRE **comportementale(s)** face à l'émotion *désagréable*	Pourrais-tu expliquer ce que tu as fait concrètement en période de révision quand tu ressentais une émotion désagréable en étudiant le cours X ?
2	Motivation(s) à réguler et but(s) émotionnel(s) face à *l'émotion désagréable*	Pourquoi as-tu fait cela selon toi ?
3	SRE **comportementale(s)** face à l'émotion *agréable*	Quand tu as ressenti ces émotions agréables, qu'as-tu fait concrètement pour les augmenter, les diminuer, les maintenir ?
4	Motivation(s) à réguler et but(s) émotionnel(s) face à *l'émotion agréable*	Pourquoi as-tu fait cela selon toi ?

[18] Il faut noter que la question n°1 (en lien avec l'émotion désagréable) et la question n°3 (en lien avec l'émotion agréable) ne sont pas formulées de manière identique. En effet, lors du prétest du questionnaire, il n'était pas aisé pour les étudiants de savoir répondre à « ce qu'ils avaient fait » lorsqu'ils avaient rencontré une émotion agréable dans l'étude (ils étaient certainement biaisés par une représentation de la régulation des émotions limitée à la diminution des émotions désagréables). Nous avons donc reformulé cet item pour le rendre plus compréhensible pour les étudiants, peu familiers à être questionnés sur la régulation des émotions agréables.

Procédure

Après un pré-test, le questionnaire a été envoyé aux étudiants à la fin du mois de décembre 2018 (la période d'examen commençait en janvier). L'étudiant pouvait y répondre par ordinateur ou smartphone jusqu'à un jour avant l'examen (de manière à ce que tous les répondants aient fourni les réponses avant la confrontation à l'évaluation).

La récolte des données et l'ensemble de la méthodologie de cette étude avaient préalablement reçu l'accord des doyens des facultés ainsi que du Comité d'Ethique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7). En outre, il était assuré aux participants que les données recueillies seraient traitées confidentiellement et uniquement à des fins de recherche. Il leur était clairement stipulé qu'elles ne seraient accessibles qu'à l'équipe de recherche (et, en aucun cas, à leurs enseignants).

Mode d'analyse des données

Une analyse de contenu a été menée sur les quatre questions ouvertes selon une démarche qualitative s'inspirant de l'analyse de contenu thématique (Bardin, 1977 ; Miles & Huberman, 1994). Elle a été réalisée en différentes étapes. Tout d'abord, les réponses des étudiants ont été réorganisées au sein d'une base de données afin d'en faciliter la lecture et l'analyse. Ensuite, l'ensemble des réponses ont été lues une première fois par un des auteurs de manière à conserver uniquement les réponses « interprétables ». Seules les réponses illisibles n'ont pas été conservées au sein du corpus. Dans un troisième temps, ce chercheur a réalisé une première lecture flottante du matériau afin de s'imprégner du contenu, ceci sans s'en référer à la littérature scientifique. Suite à cette lecture, la littérature scientifique utile à la compréhension et à l'interprétation des données a été consultée (Tamir, 2015 ; Tamir & Millgram, 2017). Ensuite, guidée par ces théories, une seconde lecture des réponses des étudiants a été effectuée de manière approfondie sur la globalité des données afin de procéder au codage. Afin de garantir la validité de l'analyse, cette étape a été réalisée par deux chercheurs indépendants. Chacun des chercheurs a codé l'ensemble du matériau séparément et à la lumière de cette littérature. Ce codage a permis le passage des données brutes à des codes thématiques de niveaux conceptuels supérieurs (Yin, 2015), correspondant ici aux concepts de SRE, de buts émotionnels et de motivations à réguler (de niveaux d'abstraction différents). Bien que les analyses des chercheurs étaient proches, certaines dissensions ont fait l'objet de discussions. Par exemple, la SRE « envoyer un sms à un copain » avait été classée comme une SRE sociale par le premier chercheur tandis que le second avait regroupé les activités numériques en deux sous-catégories, (sociales ou non). Après concertation, les chercheurs ont décidé que les SRE faisant intervenir l'aide ou le contact avec autrui (peu importe le canal) seraient considérées comme « sociales » au sein du codage tandis que les SRE faisant intervenir un « écran » seraient considérées comme activités numériques à condition qu'elles ne comprennent pas de dimension sociale ni ludique (par exemple, surfer sur Internet ou regarder une série sur Netflix). Cette manière de faire a permis d'augmenter la fiabilité de l'analyse et d'aboutir à une analyse intégrée de manière à observer précisément dans quelle mesure ce modèle théorique pouvait être validé dans le contexte étudié.

Concrètement, cette analyse a été organisée sur la base de l'élaboration de quatre grilles de codage (une par question) au sein desquelles les données du corpus ont été classifiées. Les deux premières grilles rassemblent les motivations à réguler et les buts émotionnels pour l'émotion désagréable et agréable. Les deux autres grilles reprennent, quant à elles, l'ensemble des SRE rapportées face à une émotion désagréable et agréable. Il faut noter que les motivations à réguler ont été différenciées des buts émotionnels au sein des données grâce aux niveaux d'abstraction différents de ces deux construits (par exemple, diminuer son stress est concret et relié à une émotion précise, il s'agit donc d'un but émotionnel tandis que « se sentir bien » ou « se sentir moins mal » est classé comme « motivation à réguler » puisqu'il s'agit d'une motivation plus vague et non directement liée à une émotion précise). Enfin, grâce à ces grilles, les occurrences des différents codes thématiques ont été calculées. Après comptabilisation, différentes catégories ressortaient de manière prioritaire au sein des données livrées par les étudiants pour chaque question. Nous nous y attarderons dans la présentation et l'analyse des résultats.

Il faut préciser qu'au départ, l'intention était davantage d'investiguer et de répertorier les SRE utilisées par les étudiants dans le contexte spécifique d'apprentissage ciblé. Toutefois, des données très riches ayant été fournies quant aux motivations à réguler, l'attention s'est tournée vers la littérature éclairant ce concept. La suite de l'analyse a, dès lors, été poursuivie à la lumière du modèle théorique de Tamir (2015) et s'est par conséquent transformée, en validation empirique du modèle dans le contexte ciblé.

3.2.5 Résultats

Cette section est organisée en quatre rubriques. La première offre une brève présentation du profil des répondants à l'enquête sur la base des variables sociodémographiques investiguées. La deuxième partie se focalise sur les résultats relatifs aux motivations à réguler et aux buts émotionnels poursuivis par les étudiants face à l'émotion désagréable et, ensuite, face à l'émotion agréable. Des liens entre ces motivations à réguler/buts émotionnels et la valence des émotions à réguler seront mis en avant. Au sein de la troisième partie, les SRE comportementales rapportées par les étudiants face à l'émotion désagréable et ensuite, face à l'émotion agréable seront passées en revue. Des liens entre ces SRE et la valence de l'émotion seront également mis en exergue. Enfin, un schéma récapitulatif du modèle de la régulation motivée appliqué à la situation d'apprentissage est proposé et commenté.

Dans la suite de cette section, des verbatims issus des réponses des étudiants seront présentés pour illustrer les propos et ce, via des noms d'emprunt afin garantir l'anonymat des participants.

Type de répondants

Variables sociodémographiques. 235 étudiants ont répondu au questionnaire (sur 1200 étudiants), ce qui représente 20 % de la population. L'âge moyen des étudiants est de 18,6 ans (ET= 1,3) avec un âge minimum de 17 ans et un maximum de 33 ans. L'échantillon est composé de 75 % de filles et de 25 % de garçons. 38 % des étudiants provenaient de la Faculté

d'Economie, 31 % de Droit, 27 % de Philosophie et lettres et 4 % d'Informatique. La répartition de l'échantillon d'étudiants selon le genre et la filière diffère de celle de l'ensemble des étudiants inscrits aux cours ciblés pour l'année académique 2018-2019. Une sur-représentation de filles au sein de notre échantillon est notamment observée.

Motivations à réguler les émotions et buts émotionnels

a) Face à l'émotion désagréable

Les différentes motivations à réguler ses émotions et les buts émotionnels retrouvés au sein des données en regard d'une émotion désagréable sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau XII. Motivations à réguler et buts émotionnels face à l'émotion désagréable ressentie dans l'étude du cours

Motivations à réguler	Sous-catégorie de motivation à réguler	Illustrations dans les données	Buts émotionnels
HEDONIQUE	*Pro-hédonique*	Etre bien	-Augmenter la confiance, le courage
		Ne pas être mal	-Diminuer le stress ou la tension -Diminuer l'ennui -Diminuer la culpabilité
	Contra-hédonique	Etre mal	-Augmenter la culpabilité -Augmenter la pression
INSTRU-MENTALE	*De performance*	Etudier/réussir	-Augmenter la confiance
	Autres : épistémique, sociale ou eudémonique	/	/

La motivation hédonique ainsi que la motivation instrumentale sont retrouvées au sein du corpus de données. 66 % des étudiants évoquent uniquement une motivation hédonique à réguler ses émotions face à l'émotion désagréable ressentie lors de l'étude du cours, 8 % des étudiants rapportent uniquement une motivation instrumentale (de performance) tandis que 26 % des répondants évoquent à la fois l'une et l'autre. Les deux catégories principales de motivations à réguler répertoriées par Tamir (2015) s'observent donc dans notre corpus.

La ***motivation à réguler hédonique*** (66 %) prend le plus souvent la forme d'une motivation pro-hédonique (les étudiants rapportent vouloir « être bien » ou, plus souvent, « ne pas être mal »). Par exemple, Julia explique la mise en place d'une SRE pour réguler l'émotion désagréable « pour se détendre », Alba « pour se faire du bien ». Les trois *buts émotionnels* les plus fréquemment évoqués en lien avec la motivation pro-hédonique sont les suivants (par ordre de fréquence) : diminuer le stress/la tension, diminuer l'ennui et augmenter la confiance (le premier étant beaucoup plus fréquemment rapporté que les deux suivants). Par exemple, Amélie rapporte qu'elle veut « diminuer le stress et apaiser les tensions » tandis que Thomas cite en premier lieu qu'il met en place une stratégie « pour soulager un sentiment de monotonie, sortir de la routine du cours ».

En ce qui concerne la ***motivation instrumentale à réguler l'émotion désagréable***, elle peut être classifiée, comme postulé, de « motivation de performance » puisqu'elle est exprimée par les étudiants dans les termes « continuer à étudier le cours ou réussir » (seulement 8% de l'échantillon). Clara explique ainsi qu'elle essaye de trouver des exemples sortis de son imagination (SRE) pour « mieux comprendre le cours et être prête pour l'examen ». Vu le peu d'étudiants appartenant à cette catégorie, seul un *but émotionnel* est relevé, à savoir augmenter la confiance dans l'étude.

Enfin, plus d'un quart des étudiants (26 %) rapportent également qu'ils mettent en place une régulation de l'émotion désagréable émergeant du cours à la fois pour « se sentir bien/ne pas se sentir mal » (motivation hédonique) et pour « réussir le cours » (motivation instrumentale de performance). Chez ceux-ci, on observe donc la ***présence de deux motivations à réguler*** différentes, comme Johan qui rapporte que faire une promenade au grand air lui permet de rééquilibrer ses émotions et ainsi de continuer à étudier la suite du cours avec l'esprit clair.

Nous avons dès lors analysé les liens qu'entretiennent ces motivations lorsqu'elles sont rapportées de manière concomitante chez l'étudiant. L'ensemble des étudiants qui rapportent ces deux motivations à réguler leurs émotions invoquent que la motivation hédonique est au service de la motivation instrumentale (par exemple, « Je fais cela pour penser à autre chose et ensuite mieux me concentrer »). Face à une émotion désagréable vécue dans l'étude d'un cours, certains étudiants expliquent mettre en place la régulation émotionnelle pour agir sur leur bien-être, lui-même au service de l'étude du cours. Selon eux, se sentir bien ou mieux contribue à une étude de meilleure qualité. Toutefois, si l'on investigue le lien entre ces motivations et les SRE comportementales implémentées par ces étudiants, on observe que la majorité des SRE choisies entrent en compétition avec le fait d'étudier (par exemple, se distraire en parlant à un proche, regarder une série ou aller courir). En effet, seul un nombre anecdotique d'étudiants rapportant ces deux motivations à réguler choisissent une SRE comportementale qui vise à la fois à soutenir l'étude du cours et leur bien-être. C'est le cas de Léa qui explique : « Le piano me détend et m'aide à faire une pause tout en restant dans la concentration et la productivité. Ainsi, j'avance dans mon morceau au piano et j'évite un surplus de stress vis-à-vis de mes études universitaires ». Par conséquent, même si à un niveau abstrait, ces deux motivations à réguler semblent plutôt en synergie dans le discours rapporté par les étudiants, à un niveau concret, la concurrence entre celles-ci est mise en avant lors de l'observation des SRE comportementales. En effet, dans les faits, les étudiants priorisent des SRE cherchant à améliorer leur bien-être et la distraction par rapport à l'étude du cours (entrant alors en compétition avec le fait d'y travailler réellement) et utilisent peu des SRE visant améliorant à la fois le bien-être et l'étude. Par exemple, quand l'émotion désagréable se fait trop forte, l'étudiant pourrait décider, comme Gilles, d'étudier en musique si cela le détend. Ainsi, il agirait à la fois en faveur de son bien-être mais ne ferait pas passer l'étude au second plan.

b) Face à l'émotion agréable

Les différentes motivations à réguler ses émotions et les buts émotionnels retrouvés au sein des données face à l'émotion agréable sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau XIII. Motivations à réguler et buts émotionnels face à l'émotion agréable ressentie dans l'étude du cours

Motivations à réguler	Sous-catégorie de motivation à réguler	Illustrations dans les données	Buts émotionnels
HEDONIQUE	*Pro-hédonique*	Etre bien	-Se sentir bien/positif/confiant -Recevoir du soutien/de la reconnaissance
		Ne pas être mal	-Diminuer le stress/la pression
	Contra-hédonique	Etre mal	-Diminuer la confiance -Augmenter la pression
INSTRU-MENTALE	*De performance*	Etudier/réussir	-Augmenter la motivation
	Autres : épistémique, sociale ou eudémonique	/	

Face à une émotion agréable ressentie lors de l'étude d'un cours, les motivations à réguler hédonique et instrumentale sont également observées au sein de nos données. 46 % de l'échantillon évoque réguler l'émotion agréable uniquement pour une motivation hédonique tandis que 54 % des étudiants rapportent uniquement une motivation instrumentale (de performance). La concomitance des deux motivations n'est pas observée dans ce cas.

Plus précisément, la ***motivation à réguler hédonique*** (46 %) prend le plus souvent la forme d'une motivation pro-hédonique (« être bien » en priorité, plutôt que « ne pas être mal ») à deux exceptions près pour lesquelles il s'agit d'une motivation contra-hédonique (augmenter la pression pour s'y mettre et diminuer la confiance pour ne pas être trop sûr de soi). Les deux *buts émotionnels* les plus fréquemment observés en lien avec la motivation pro-hédonique sont les suivants (par ordre de fréquence) : se sentir bien/positif/confiant et recevoir du soutien/de la reconnaissance.

En ce qui concerne la ***motivation instrumentale*** (54 %), elle peut être classifiée comme « motivation de performance » puisqu'elle est exprimée par les étudiants dans les termes « continuer à étudier le cours ou réussir ». Des références explicites sont donc faites par ces étudiants au besoin de réguler l'émotion agréable de manière à continuer à étudier le cours ou à le réussir. Le seul exemple de *but émotionnel* en lien avec cette catégorie est d'augmenter la motivation pour l'étude du cours.

c) Liens entre les motivations à réguler/ buts émotionnels et la valence de l'émotion

Quelle que soit la valence de l'émotion, on observe que les motivations à réguler hédonique et instrumentale sont présentes dans les données. Toutefois, la valence de l'émotion fait varier leur proportion. La motivation hédonique est la plus rapportée par les

étudiants face à l'émotion désagréable tandis que la motivation instrumentale de performance est la plus évoquée face à l'émotion agréable. Notons également que face à l'émotion agréable, aucun étudiant ne rapporte à la fois l'une et l'autre sorte de motivation à réguler les émotions

Il est également important de préciser que nous ne retrouvons pas dans nos résultats les sous-catégories des motivations instrumentales épistémiques, sociales et eudémoniques présentes dans le modèle de Tamir (2015). C'est la raison pour laquelle la catégorie « autres » des tableaux XII et XIII est restée vide. Celles-ci réfèrent respectivement aux motivations de ressentir certaines émotions qui permettent d'apprendre sur soi, aux motivations d'avoir des relations sociales harmonieuses et aux motivations d'être autonome et compétent.

SRE comportementales

a) Face à l'émotion désagréable

Les différentes SRE comportementales rapportées par les étudiants en regard d'une émotion désagréable ressentie dans l'étude sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau XIV. SRE comportementales rapportées face à l'émotion désagréable ressentie dans l'étude du cours

Comportement face à l'étude	SRE	Précisions
1) Continuer à étudier	1.1Etudier un *autre* cours	/
	1.2 Etudier le *même* cours	1.2.1 Non changement
		1.2.2 Changement de lieu
		1.2.3 Changement de méthode sur la même matière
		1.2.4 Changement de quantité
		1.2.5 Changement de partie de cours
2) Arrêter l'étude	2.1Faire une pause	2.1.1 Non en lien avec l'étude *a) Activités sociales* *b) Activités numériques* *c) Activités physiques ou sportives* *d) Activités en lien avec un « besoin physiologique » (manger, boire, se laver…)* *e) Activités artistiques et/ou manuelles* *f) Activités intellectuelles* *g) Activités de jeu (vidéo ou de société)* *h) Expression émotionnelle (pleurer, crier)* *i) Autres : ranger, faire du shopping, des paris sportifs…*
		2.1.2 En lien avec l'étude *Ex : écrire des phrases motivantes sur une feuille, lister tout ce qui a déjà été fait dans le cours…*
		2.1.3 Contenu non identifié

Les *SRE comportementales* mises en œuvre face à l'émotion désagréable sont, pour 94 % des étudiants, le fait d'arrêter l'étude et de faire une pause loin de son cours, grâce à une activité sociale (parler ou passer du temps avec un proche) ; grâce à une activité numérique (regarder une série, des vidéos, la TV, surfer sur son téléphone portable mais sans être en

communication avec autrui) ou grâce à une activité physique ou sportive (il s'agit des trois SRE les plus fréquemment citées sur les neuf rapportées dans cette catégorie). Notons que les étudiants interrogés rapportent en moyenne près de deux SRE comportementales mises en œuvre face à l'émotion désagréable. Ils combinent donc différentes SRE comportementales pour gérer l'émotion désagréable ressentie à l'occasion de leur étude du cours.

b) Face à l'émotion agréable

Les différentes SRE comportementales rapportées par les étudiants en regard d'une émotion agréable ressentie dans l'étude sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau XV. SRE comportementales rapportées face à l'émotion agréable ressentie dans l'étude du cours

Comportement face à l'étude	SRE précise
1) Continuer à étudier	1. Changement **qualitatif** d'étude (méthode)
	2. Changement **quantitatif** d'étude (rythme)
	3. Pas de changement
	4. **Revivre mentalement** l'émotion pour s'encourager
2) Arrêter d'étudier	1. **Partager l'émotion** avec ses proches
	2. **Faire une activité** qu'on aime

Les *SRE comportementales* mises en œuvre par un peu plus de la moitié des étudiants (54 %) face à l'émotion agréable mettent en avant la poursuite de l'étude (pour certains étudiants, avec un changement de méthode ou de rythme). Nathan explique ainsi que sa stratégie face à l'émotion agréable issue de l'étude du cours a simplement été de poursuivre l'étude dans son élan afin d'en avoir fini au plus vite.

Les 46 % d'étudiants restant arrêtent d'étudier face à l'émotion agréable ressentie dans l'étude de leur cours. Par ordre de fréquence, les stratégies alors employées visent le partage émotionnel puis la réalisation d'une activité aimée. Ainsi, Théo explique que lorsqu'il ressent une émotion agréable dans l'étude de son cours, il se récompense en faisant une pause occupée par une activité qu'il aime.

c) Liens entre les SRE et la valence de l'émotion

Des différences et des similitudes de SRE comportementales sont observées selon le caractère agréable ou désagréable de l'émotion. Premièrement, face à l'émotion désagréable, la grande majorité des étudiants arrêtent d'étudier pour faire une pause loin du cours, ce qui n'est pas observé si fréquemment face à l'émotion agréable qui pousse davantage les étudiants à poursuivre l'étude de leurs cours (même si 46% d'entre eux s'en distraient également). Deuxièmement, les étudiants rapportent en moyenne deux SRE face à l'émotion désagréable alors que cette variété est moins grande face à l'émotion agréable (en moyenne une seule SRE est rapportée). Troisièmement, pour les deux valences d'émotions et en cas de SRE provoquant l'arrêt de l'étude, c'est prioritairement une activité de nature sociale que l'étudiant utilise pour réguler l'émotion survenue dans l'étude.

Application du modèle de la motivation régulée (Tamir, 2015) à la situation d'apprentissage

Etant donné l'organisation hiérarchique des motivations à réguler, des buts émotionnels et des SRE, il a semblé utile de proposer une représentation schématique du modèle de la motivation régulée (Tamir, 2015) appliqué au contexte d'étude d'un cours universitaire et donc issu des données récoltées dans cette recherche. Cette figure sera détaillée de bas en haut.

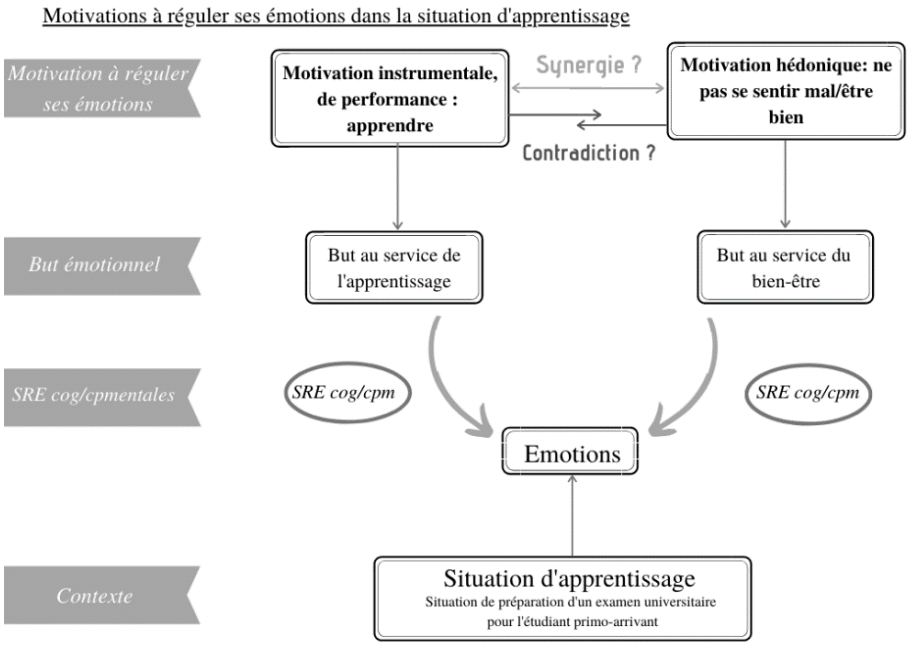


Figure 16. Motivations à réguler, buts émotionnels et SRE mises en place en situation d'apprentissage

Dans cette étude, le contexte de régulation émotionnelle est la préparation d'un examen universitaire pour l'étudiant de première année universitaire. Dans l'optique des théories de l'évaluation cognitive (Sander et al., 2005 ; Scherer, 1999), l'étudiant évalue cette situation sur la base de ses différentes composantes et les résultats de cette évaluation mènent à ressentir une/des émotions académiques agréables et/ou désagréables (valence de l'expérience émotionnelle). Lorsque la régulation émotionnelle est jugée nécessaire par l'étudiant, des SRE cognitives ou comportementales peuvent être implémentées pour réguler l'émotion qui émerge de la situation d'apprentissage. Ces SRE, opérationnalisent des buts émotionnels (qui peuvent être au service de l'apprentissage et/ou du bien-être). Au plus haut niveau d'abstraction se trouvent les motivations fondamentales qui poussent l'étudiant à s'engager dans la régulation de l'émotion et qui orientent les buts émotionnels et les SRE utilisées. Ces motivations peuvent être de différentes natures (hédonique ou

instrumentales). Ces motivations entretiennent différents liens et peuvent si elles coexistent, être en conflit ou en synergie.

3.2.6 Discussion et perspectives

Lors de l'étude d'un cours au sein de la période de préparation des premiers examens universitaires, les étudiants de première année universitaire sont confrontés à diverses émotions, qu'ils souhaitent, pour certaines, réguler. Le « pourquoi » et le « comment » de cette régulation émotionnelle sont explorés dans la présente étude.

Les résultats mettent en exergue qu'en situation d'apprentissage, différentes motivations peuvent inciter les étudiants à réguler les émotions vécues. Ces motivations sont orientées par des buts émotionnels définissant les émotions voulues et ces buts sont eux-mêmes opérationnalisés par des SRE comportementales (plus ou moins cohérentes avec ces motivations).

Dans le cas d'une émotion désagréable nécessaire à réguler lors de l'étude du cours, la motivation hédonique est beaucoup plus souvent rapportée que la motivation instrumentale ou que la concomitance de ces deux motivations. Ce résultat indique que face à un ressenti désagréable issu de l'étude du cours, l'étudiant cherche avant tout à gérer l'émotion afin d'agir sur son plaisir (ne pas être mal). De plus, il est intéressant de remarquer que cette motivation hédonique est concrétisée prioritairement par des SRE comportementales privilégiant la distraction par rapport au cours pour la quasi-totalité des étudiants, le plus fréquemment grâce à une SRE sociale. On peut faire l'hypothèse que cette réaction peut être adéquate en cas d'ennui mais qu'elle l'est moins si l'étudiant ressent de la frustration, du découragement ou de la culpabilité face à des points d'incompréhension dans la matière. Dans ce cas, la fuite vis-à-vis du contenu du cours via une activité sociale ou de loisir peut difficilement être conçue comme étant au service de sa meilleure compréhension bien que les SRE sociales puissent évidemment apporter à l'étudiant empathie et réconfort dans son étude. Ces résultats concernant les SRE sociales employées par les étudiants renvoient au concept de régulation émotionnelle interpersonnelle ou exogène, définie par Leroy et al. (2014, p. 3) comme « l'ensemble des processus par lesquels l'entourage prescrit, influence ou contrôle, directement ou indirectement, explicitement ou implicitement, la nature et/ou l'intensité des expériences émotionnelles d'un individu ». Ces auteurs notent que cette régulation prend la forme de SRE interpersonnelles mises en œuvre par les personnes de l'entourage telles que la réassurance ou encore la distraction, ce qui est observé au sein de nos données.

On peut ensuite s'interroger sur la très faible proportion d'étudiants mettant en avant qu'ils souhaitent réguler l'émotion désagréable afin de mieux étudier ou comprendre leurs cours (motivation instrumentale). En effet, il semble possible que les étudiants invoquent prioritairement la logique hédonique, non pas seulement « par fuite ou par facilité » mais également parce qu'ils se trouveraient démunis pour savoir comment gérer l'émotion désagréable via une stratégie en lien avec le cours (leur permettant alors de poursuivre une motivation instrumentale). La motivation à réguler ses émotions de type instrumentale (de performance) présuppose, pour rappel, l'évaluation d'un certain contrôle par l'étudiant sur la

tâche via les efforts à effectuer pour y performer (Kalokerinos et al., 2017). En effet, gérer l'émotion émergeant de l'apprentissage nécessite pour l'étudiant de savoir, tout d'abord, identifier, en temps réel, que l'émotion trouve sa source dans l'étude du cours et ensuite qu'il ait à sa disposition une ou plusieurs stratégie(s) permettant de pallier la difficulté rencontrée, sans la fuir. Par exemple, lorsque de la confusion entre différents points de matières émerge dans l'étude, l'étudiant pourrait décider de se représenter ces contenus sous la forme d'un tableau de comparaison permettant de restructurer la matière d'une manière personnelle et adaptée aux exigences de l'enseignant. La connaissance d'une telle stratégie comportementale et de la manière de la mettre en place concrètement l'aiderait à augmenter son potentiel de maitrise sur le cours et à répondre ainsi de manière stratégique à l'émotion désagréable venue signaler la difficulté.

Dans le cas d'étudiants qui rapportent en même temps les deux types de motivations à réguler les émotions, il est observé que concrètement les SRE comportementales choisies visent plutôt le plaisir indépendamment du cours que la poursuite de l'étude. Rappelons donc que si à un niveau abstrait, la motivation hédonique est rapportée par les étudiants comme soutenant la motivation instrumentale, à un niveau plus pratique, les SRE implémentées témoignent du fait que le plaisir prend le pas sur l'apprentissage. Cette observation pourrait également conforter le postulat selon lequel les étudiants seraient peu outillés pour savoir comment gérer les émotions émergeant de l'apprentissage de manière à le poursuivre ou l'optimiser. Ces résultats peuvent être reliés à une étude récente de Tamir, Vishkin et Gutentag (2020) qui met en avant la différence fondamentale entre la fixation d'un but (ici via les motivations à réguler et plus concrètement les buts émotionnels) appelée *goal setting* et l'engagement concret envers celui-ci (dénommé *goal striving*), matérialisé par une SRE qui peut être plus ou moins cohérente avec les buts fixés.

Très concrètement, ces résultats viennent soutenir l'importance d'accompagnements méthodologiques aidant l'étudiant à prendre conscience d'une potentielle dissociation entre les stratégies effectives qu'il met en place pour réguler ses émotions et les objectifs qu'il poursuit dans la période cruciale de préparation aux examens. Tamir et al. (2020) notent qu'au sein des interventions, il serait utile de soutenir l'individu dans la fixation de buts émotionnels adaptatifs et flexibles (ici notamment accepter l'idée que certaines émotions désagréables vont apparaitre dans l'étude) et ensuite, de l'aider à sélectionner des stratégies pertinentes pour lui-même afin d'atteindre ces buts dans le contexte ciblé. Par exemple, si l'étudiant a besoin d'activités sociales pour rompre avec la monotonie de l'étude et qu'autrui peut contribuer à la régulation émotionnelle de l'étudiant dans ses apprentissages, celles-ci pourraient ne pas être forcément en conflit avec l'étude puisque l'étudiant pourrait envisager des SRE telles que la prise d'un rendez-vous avec un accompagnateur méthodologique, le partage et l'explication mutuelle des incompréhensions avec un pair, une discussion avec un enseignant pour clarifier certaines questions. Un accompagnement au développement d'une méthode d'étude, au sein de laquelle certaines stratégies d'apprentissage permettraient d'agir sur les ressentis émotionnels issus de l'étude d'un cours, serait alors très pertinent. Pour ce faire, il importe que l'accompagnateur présente à l'étudiant ces stratégies en les reliant aux buts qu'elles poursuivent (aider à la structuration et diminuer la « confusion » dans la

matière, soutenir l'augmentation du sentiment de contrôle sur les tâches à faire, sur le temps…) et explicite les potentiels « effets émotionnels » qu'elles provoquent. Par exemple, fonder sa mémorisation sur la rédaction de plans personnels et adaptés aux exigences de l'enseignant permet de diminuer les ressentis désagréables relatifs au fait que l'étude est inefficace, que l'information « flotte » en mémoire ou est mémorisée de manière décontextualisée. Ces expériences métacognitives anxiogènes indiquent fréquemment des défaillances méthodologiques. L'accompagnateur pourrait également faire valoir à l'étudiant les bienfaits sur les émotions d'une gestion du temps précise et flexible. Pour conclure, présenter aux étudiants les stratégies méthodologiques et leurs effets positifs sur l'étude et plus globalement sur les émotions vécues dans l'apprentissage leur permettrait de savoir comment se comporter au mieux lorsqu'ils les ressentent. En outre, cette connaissance contribuerait à un meilleur sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle dans l'apprentissage (Alessandri et al., 2014), diminuant ainsi le risque de stratégies d'évitement.

Face aux émotions agréables ressenties dans l'étude du cours, les étudiants ont rapporté, soit la motivation hédonique, soit la motivation instrumentale, et ce, de manière relativement équivalente (la concomitance de différentes motivations à réguler n'est pas observée face à l'émotion agréable, ce qui témoigne de l'absence de conflits de motivation). Lorsqu'une émotion agréable est vécue lors de l'étude du cours, la moitié des étudiants visent à agir sur l'émotion dans le but de continuer à étudier le cours, l'autre moitié dans le but d'augmenter ou de faire perdurer cette émotion en dehors du cours via le partage social avec l'entourage ou la récompense par une activité distrayante (SRE).

Ce résultat est congruent avec l'idée qu'en majorité, l'émotion agréable issue de l'étude d'un cours mène davantage l'étudiant à poursuivre son apprentissage que l'émotion désagréable, enclenchant plus rapidement le réflexe de fuite par rapport à la source du désagrément. Il pourrait également expliquer pourquoi des SRE moins variées sont mentionnées pour réguler l'émotion agréable que pour l'émotion désagréable. En effet, comme l'émotion agréable pousse plus l'étudiant à poursuivre son étude, beaucoup de SRE rapportées dans cette catégorie sont en lien avec l'étude et non avec des activités de distraction diverses et variées permettant d'échapper à celle-ci. On retrouve ici aussi une dimension interpersonnelle de la régulation émotionnelle (Zaki & Williams, 2013) dans l'apprentissage puisque l'étudiant partage son émotion agréable avec autrui. La complémentarité entre les processus de régulation intrapersonnelle et interpersonnelle en contexte d'apprentissage à l'université serait donc particulièrement intéressante à investiguer davantage au sein de futures recherches.

Remarquons en outre que les motivations instrumentales à réguler les émotions présupposent que les étudiants croient que les émotions souhaitées puissent être au service de l'apprentissage. Ces croyances sur le rôle des émotions dans l'apprentissage sont des théories personnelles qu'ils possèdent sur ces émotions (De Castella et al., 2018 ; Schroder, Dawoord, Yalch, Donnellan & Moser, 2015 ; Tamir et al., 2007). Par exemple, il y a de fortes chances qu'un étudiant qui croit que la culpabilité nuit à son apprentissage en « prenant toute la place dans son esprit » tente de la diminuer ou de ne pas la ressentir. Ces théories personnelles sur les émotions pourraient donc jouer un rôle essentiel dans la fixation des buts

émotionnels et des motivations à réguler. Elles pourraient aussi orienter la sélection et l'implémentation des SRE (Gutentag et al., 2017 ; Tamir, 2009). En conséquence, les théories personnelles sur les émotions devraient faire l'objet de prochaines études de manière à mieux comprendre leur implication dans la régulation émotionnelle dans l'apprentissage.

L'ensemble de ces résultats renforcent l'intérêt d'étudier, en fonction du contexte et de manière non dissociée, les motivations qui amènent les étudiants à réguler leurs émotions lorsqu'ils apprennent, les buts plus concrets qui y sont sous-jacents ainsi que les SRE effectives qu'ils mettent en place pour réguler leurs émotions. Rappelons que Kalokerinos et al. (2017) retrouvent une forte influence du contexte sur les motivations à réguler. Par conséquent, de futures études devraient également investiguer le « comment » et le « pourquoi » réguler les émotions dans d'autres situations d'apprentissage moins intenses au niveau émotionnel que la préparation à l'évaluation (de manière, par exemple, à observer si les SRE de distraction sont autant présentes). Il serait également intéressant d'investiguer si d'autres types de motivations instrumentales que la motivation de performance (à savoir les motivations épistémiques, sociales et eudémoniques) sont retrouvées dans d'autres situations académiques. Enfin, d'autres perspectives de recherche devraient aussi investiguer les conflits de motivations à réguler ses émotions dans divers contextes d'apprentissage afin d'approfondir les pistes initiées par la présente recherche.

Pour terminer, soulignons différentes limites de l'étude. Tout d'abord, une surreprésentation d'étudiantes est observée au sein de l'échantillon. Il serait donc nécessaire de répliquer ces résultats avec un échantillon comprenant un meilleur équilibre entre les genres d'étudiants. Une deuxième limite porte sur le biais de conformité qui pourrait être présent en raison de la présentation d'exemples de réponses aux items posés. Bien que nous nous soyons assurée de réduire un maximum ce biais en rappelant aux étudiants que la seule bonne réponse était la leur, ces exemples ont pu attirer leur attention sur certains comportements auxquels ils n'auraient pas pensé spontanément (par exemple, face à une émotion désagréable, différentes SRE étaient proposées à titre d'exemple de manière à aider l'étudiant à comprendre l'attente du chercheur telles que « regarder une série, aller parler à ton colocataire, fumer… »). Une troisième limite concerne la désirabilité sociale. En effet, certains étudiants pourraient avoir répondu en se conformant aux attentes pressenties du chercheur, également identifié comme accompagnateur pédagogique pour les étudiants de ces facultés (par exemple, la motivation instrumentale pourrait être surévaluée en raison de ce biais). Une dernière limite tient au mode de récolte des données. Même s'il a été prétesté, un questionnaire écrit ne permet pas de vérifier la compréhension des items ni de faire préciser les réponses à ces questions peu communes. Il serait donc enrichissant pour cette thématique d'interroger les étudiants par entretiens semi-structurés sur ces mêmes variables.

4. Etude 2

4.1 Article 3

Les émotions académiques vécues lors de la préparation aux premiers examens universitaires : d'où proviennent-elles et que pensent les étudiant·e·s de celles-ci et de leur régulation ?

(Fischer, Philippot & Romainville, 2022a)

Résumé

Se confronter à des émotions dans l'apprentissage et savoir les réguler constitue un défi pour tout apprenant·e, y compris pour l'étudiant·e· universitaire confronté·e· à la préparation de ses premiers examens. Au sein de cette période, cet article investigue a) ce qui fait naitre des émotions académiques chez les 23 étudiant·e·s primo-arrivant·e·s interrogé·e·s et b) leurs théories personnelles sur ces émotions et leur régulation. L'analyse de contenu réalisée suggère que a) le modèle de Scherer (2001) est pertinent à utiliser pour comprendre la source des émotions académiques générées à cette période; b) les étudiant·e·s diffèrent dans leur vision des émotions comme fonctionnelles ou non pour l'apprentissage. En outre, ils ou elles considèrent que la régulation de celles-ci s'apprend et dépend du contexte.

Mots-clés

genèse des émotions académiques, théories personnelles des étudiant·e·s, régulation émotionnelle, préparation des premiers examens universitaires, analyse de contenu

Références bibliographiques

Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2022a). Les émotions académiques vécues lors de la préparation aux premiers examens universitaires : d'où proviennent-elles et que pensent les étudiant·e·s de celles-ci et de leur régulation ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

4.1.1 Introduction

Problématique

Les chercheur·e·s en sciences humaines s'accordent aujourd'hui pour reconnaitre le rôle crucial des émotions dans l'apprentissage (Audrin, 2020). Au sein du contexte universitaire, les émotions vécues par les étudiants·e·s n'ont, toutefois, pas été l'objet d'intérêt premier de la pédagogie universitaire. En effet, la période de transition entre l'enseignement secondaire et supérieur a fait l'objet de recherches visant prioritairement à identifier les facteurs «cognitifs» de réussite et d'échec des étudiant·e·s. Ce n'est que plus tard que le rôle des facteurs «émotionnels» dans l'adaptation et la réussite académique a été considéré (Chiang & Liu, 2014; Schmitz & Frenay, 2013).

Notre étude s'inscrit dans cette seconde mouvance et rejoint les développements de Pekrun sur l'importance des «émotions académiques[19]» des étudiant·e·s universitaires (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). En effet, nous nous focaliserons entre autres sur ce qui explique le vécu émotionnel des étudiant·e·s universitaires durant cette période charnière qu'est la préparation aux premiers examens.

L'étude de Fischer, Romainville et Philippot (2020) met en avant trois catégories émotionnelles ressenties chez les étudiant·e·s universitaires à cette période: d'abord, le stress et le manque de confiance, ensuite les émotions agréables telles que le plaisir d'apprendre ou l'intérêt pour les contenus à mémoriser, enfin des émotions désagréables telles que la culpabilité, la frustration ou encore, le découragement. Nous savons donc que des émotions diverses émergent chez les étudiant·e·s à cette période. Toutefois, nous n'en savons que peu sur ce qui les génère. La présente étude explorera empiriquement ce qui fait naitre les émotions académiques chez les étudiant·e·s. Ensuite, nous nous centrerons sur ce qui pourrait influencer leur capacité à réguler ces émotions. À cette fin, nous investiguerons la manière dont les étudiant·e·s considèrent ces émotions et leur régulation à cette période (leurs «théories personnelles» sur celles-ci).

La présente étude se différencie des études antérieures ayant investigué les «facteurs émotionnels» en jeu dans la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur sur différents points. Tout d'abord, ces études se sont, pour la plupart, focalisées sur le stress et l'anxiété des étudiant·e·s et non sur d'autres émotions académiques (Grebot & Barumandzadeh, 2005; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012; Thompson, 2015). Ces études mettent en lumière que les étudiants qui voient cette transition comme une menace ressentent davantage d'anxiété et s'y ajustent plus difficilement (recours à des stratégies plus dysfonctionnelles telles que la consommation de substances, le refuge dans le sommeil, un comportement auto ou hétéro-agressif, etc), provoquant un risque de désengagement de l'étudiant e dans ses études. Au sein de notre étude, nous considérerons que des émotions académiques variées (agréables et désagréables) (Fischer et al., 2020)

[19]Les émotions académiques (Pekrun et al., 2002) sont les émotions ressenties par les étudiants universitaires en anticipation d'une situation d'apprentissage, durant celle-ci ou à sa suite. Elles peuvent être agréables ou désagréables (valence) et plus ou moins activantes (*arousal*).

peuvent être ressenties dans la période selon l'évaluation que fait l'étudiant e de la situation. Le modèle de Scherer (2001) expliquant la genèse des émotions sera notre grille de lecture pour analyser nos données selon cette position.

En lien avec cette première différence, nous utiliserons le champ conceptuel plus englobant de la régulation émotionnelle (Philippot, 2011) plutôt que celui du *coping*. En effet, beaucoup d'études en pédagogie universitaire se fondent sur les théories du *coping* (Lazarus & Folkman, 1984). Elles mettent en lumière différentes stratégies de *coping* utilisées par les étudiant·e·s pour faire face à une situation perçue comme «menaçante» (Mazé & Verlhiac, 2013; Thompson, 2015). Ce champ ne nous semble pas totalement adéquat puisque nous souhaitons investiguer la genèse d'émotions académiques variées (et non uniquement du stress et de l'anxiété). En outre, notre second but est d'explorer les théories personnelles des étudiant·e·s sur les émotions académiques et leur régulation. Cette variable suppose une position «méta» de l'étudiant sur ses ressentis émotionnels et sa manière de les gérer. Nous n'avons pas identifié de variable de ce type dans les théories du coping alors que différents auteurs du champ de la régulation émotionnelle mettent en avant l'importance de ce type de croyances (De Castella, Platow, Tamir & Gross, 2018; Tamir, John, Srivastava & Gross, 2007).

Pour finir, à notre connaissance, aucune étude n'a, à ce jour, exploré la préparation des premiers examens universitaires, la genèse des émotions académiques et les théories personnelles des étudiant·e·s dans ce contexte. Utiliser les théories psychologiques de la genèse des émotions et de leur régulation au profit de la pédagogie universitaire semble donc constituer une démarche innovante. En effet, peu d'études investissent la thématique de la régulation des émotions académiques (Leroy, Boudrenghien & Grégoire, 2013) malgré un nombre croissant d'arguments attestant de l'importance de celle-ci pour l'adaptation de l'étudiant·e au contexte universitaire et pour sa réussite académique (Andrés et al., 2017). En effet, la régulation émotionnelle aiderait notamment l'étudiant·e à dépasser les difficultés auxquelles il ou elle est confronté·e dans l'étude (par exemple, résister à la tentation de faire autre chose qu'étudier) et à focaliser son attention sur les contenus à mémoriser, permettant ensuite leur traitement.

Précisons un dernier élément lié au contexte de l'enseignement supérieur belge. Cette période de préparation des examens universitaires (nommée «blocus» par les étudiant·e·s) suit une organisation temporelle particulière: elle se condense en deux semaines en fin de quadrimestre, caractérisées par l'arrêt des activités d'enseignement et une focalisation (dans l'optimal) de l'étudiant·e·s sur ses cours en vue de leurs évaluations.

Questions de recherche

Notre première question apporte du matériau empirique permettant de mieux comprendre ce qui génère les émotions académiques des étudiant·e·s durant la préparation des premiers examens universitaires. Plus concrètement, cette question investigue les composantes de la situation d'apprentissage visée qui sont évaluées par les étudiant·e·s selon le modèle de Scherer (2001) et qui provoquent les émotions :

A. Quelles composantes du modèle de Scherer (2001) sont évaluées par les étudiant·e·s dans la situation visée?

Nous nous penchons ensuite sur les croyances que possèdent les étudiant·e·s sur ces émotions et leur régulation au sein de la période visée:

B. Quelles théories personnelles possèdent les étudiant·e·s sur les émotions académiques et leur régulation au sein de cette période?

4.1.2 Cadre théorique

Ce cadre théorique présente d'abord la théorie de la genèse des émotions sur laquelle nous nous appuyons (Scherer, 2001). Ensuite, la régulation émotionnelle est définie et mise en lien avec le concept des théories personnelles sur les émotions et leur régulation.

La genèse des émotions académiques selon le modèle de Scherer (2001)

Dans cette recherche, la compréhension de la genèse des émotions se base sur le modèle de Scherer (2001). Ce modèle fait partie du courant des théories de l'évaluation cognitive. L'hypothèse sous-jacente à ce courant (et donc au modèle que nous privilégions) est que toute émotion résulte d'une évaluation continuelle de l'environnement par l'individu (Sander, Grandjean & Scherer, 2005; Scherer, 1999). Ce modèle psychologique n'explique initialement pas le déclenchement des émotions académiques mais il nous a semblé pertinent à utiliser dans notre contexte. En effet, il semble qu'il puisse permettre de mieux comprendre les dimensions d'évaluation générant des émotions académiques durant la période visée et par conséquent, expliquer pourquoi une situation peut provoquer des émotions différentes d'un·e· étudiant·e à l'autre. Notons que nous ne nous focaliserons prioritairement sur ce qui déclenche les émotions académiques dans cette situation (et moins sur leur nature) et sur les émotions ressenties durant la préparation des examens (et non en anticipation ou après celle-ci) (Pekrun et al., 2002).

Nous tissons maintenant des liens entre ce modèle (Scherer, 2001) et la situation de l'étudiant·e préparant ses premiers examens universitaires. Les émotions ressenties par l'étudiant·e dans cette situation résulteraient de l'évaluation de cinq composantes de cette situation :

- la nouveauté (cette situation académique est-elle nouvelle ou connue?);
- la valence (préparer ses premiers examens est-il plutôt agréable ou désagréable?);
- les buts impliqués (la situation de préparation des examens facilite-elle ou freine-elle les buts de l'étudiant·e?);
- le potentiel de maîtrise que possède l'étudiant·e (dans quelle mesure perçoit-il ou elle du contrôle sur la situation?);
- les normes mises en jeu (dans quelle mesure la situation est-elle conforme ou pas aux normes[20] de l'étudiant·e?).

[20] Il faut noter que ce modèle ne propose pas de définition de la norme à proprement parler. Les auteurs illustrent uniquement ce qu'est une norme en proposant deux types de standards (Philippot, 2011) : l'évaluation en regard des normes externes (culturelles et sociales) et internes (valeurs et normes internalisées par l'étudiant·e). Grandjean et Scherer (2019) expliquent que les normes externes font référence à des

Ces étapes d'évaluation ne seraient pas nécessairement toutes suivies dans toutes les émotions (par exemple, la surprise nécessite seulement l'évaluation du premier critère) et pourraient être automatiques. Ajoutons également que ce modèle ne propose pas de définition de ce qu'est une norme[21] (cinquième composante) mais s'en tient à l'illustration de ce concept.

Un autre modèle en pédagogie universitaire a également proposé une explication quant à la source des émotions ressenties dans l'apprentissage. Il nous semble toutefois moins complet. En effet, le modèle contrôle-valeur (Pekrun, 2006) met en avant uniquement deux dimensions que tout apprenant·e évaluerait dans son environnement d'apprentissage: le contrôle subjectif évalué par l'apprenant·e sur les activités, les tâches et leurs résultats ainsi que la valeur subjective de ces activités et de ces résultats. Selon Pekrun (2006), plus l'apprenant·e perçoit du contrôle, plus l'émotion agréable est susceptible d'être expérimentée. En ce qui concerne la valeur perçue, elle serait liée à l'intensité des émotions ressenties. Par exemple, si l'examen (et sa réussite) est crucial pour l'étudiant·e, il ou elle lui attribue une forte valeur, l'émotion ressentie est alors intense (négative s'il ou elle perçoit un manque de contrôle dans la situation; positive dans le cas contraire).

En bref, selon notre hypothèse, cette situation de préparation aux premiers examens universitaires fait naitre des émotions chez l'étudiant·e à la suite de l'évaluation qu'il ou elle fait de différentes composantes de la situation. Une fois l'émotion apparue, nous estimons que l'étudiant·e pourrait ressentir le besoin de la réguler, notamment si elle l'empêche d'assurer la continuité de ses buts de formation, ce qui nous mène au cœur de notre seconde interrogation.

La régulation émotionnelle et l'importance des théories personnelles des étudiant·e·s sur les émotions et leur régulation

Malgré son potentiel adaptatif (informer l'apprenant·e sur la satisfaction de ses besoins), l'émotion peut parfois nuire à l'apprentissage. Par exemple, si son intensité est disproportionnée, elle risque de dérober des ressources cognitives utiles à l'étudiant·e (Sander, 2019) (ressources attentionnelles, mnésiques, etc.). C'est la raison pour laquelle il nous semble crucial de mieux comprendre ce qui sous-tend la régulation émotionnelle en situation académique.

Philippot (2011) définit la régulation émotionnelle comme «les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices)» (p. 117). Cette régulation peut porter à la fois sur les émotions agréables et désagréables. Elle ne se limite d'ailleurs pas à un contrôle de l'émotion désagréable mais s'ouvre à la capacité de l'apprenant·e à agir sur l'émotion dans le sens

---

standards externes à l'individu tels que les valeurs d'un groupe, les règles concernant les hiérarchies liées au statut, les prérogatives, les résultats attendus ou désirés, les comportements acceptables ou non…Selon ces auteurs, les normes internes font, quant à elles, référence à des standards internes tels que l'idéal de soi (les attributs souhaités) ou le code moral interne à l'individu (les conduites de rigueur).

désiré, à savoir ici celui qui lui permet de poursuivre ses buts d'apprentissage[22]. Celle-ci est opérationnalisée par des stratégies de régulation émotionnelle que peut mettre en place (consciemment ou pas), l'apprenant·e pour moduler l'émotion. Ces stratégies, largement investiguées dans les recherches en psychologie clinique (Garnefski & Kraaij, 2007; Gross, 1998) correspondent au «comment» l'individu régule l'émotion.

La littérature est toutefois peu fournie sur «pourquoi» l'étudiant·e met en place cette régulation. C'est l'objet de notre seconde question de recherche. Différents facteurs antécédents de la régulation émotionnelle sont aujourd'hui mis en lumière, dont notamment l'importance des théories d'un individu sur ses émotions et leur régulation. En effet, Ford et Gross (2018) avancent l'idée que ces croyances sont capitales car elles façonnent la manière dont une personne interagit avec son environnement. Ces théories guident ensuite la manière dont elle régule effectivement les émotions. Il nous semble donc pertinent d'investiguer les théories personnelles des étudiant·e·s sur les émotions et leur régulation puisqu'il s'agit d'une étape nécessaire pour avancer dans la compréhension de leur régulation émotionnelle effective.

Nous définissons les «théories personnelles sur les émotions et leur régulation» comme un ensemble de croyances reliées et organisées, que possède une personne à propos de ses propres émotions et de leur régulation (ou à propos des émotions d'autrui et de leur régulation). Selon nous, il ne s'agit pas uniquement de «croyances isolées» mais d'un ensemble de croyances qui forment un réseau. Le terme de théorie renvoie donc à cette idée et est inspiré de la littérature sur les « théories implicites » de l'intelligence (Dweck, Chiu & Hong, 1995). Ensuite, elles sont personnelles car elles sont construites par l'individu (même si elles sont influencées par son contexte socio-culturel, familial, scolaire, etc.). Pour finir, elles peuvent porter sur divers «objets» émotionnels (caractéristiques des émotions, causes de celles-ci, régulation émotionnelle, etc.). Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons sur ce que pensent les étudiant·e·s sur les émotions académiques qu'ils ou elles ressentent et sur leur régulation dans la période visée.

4.1.3 Méthode

Choix de l'outil d'analyse

Une analyse de contenu thématique a été réalisée sur la base de 23 entretiens semi-structurés réalisés avec des étudiants·e·s universitaires de première année. Ces entretiens visaient à explorer les théories personnelles des étudiant·e·s, leur propre manière de faire sens aux émotions et à leur régulation dans la situation ciblée.

L'analyse de contenu thématique semblait particulièrement adaptée à l'investigation de l'expérience d'une première période de préparation à des examens, expérience certes commune à tous les étudiant·e·s primo-arrivant·e·s à l'université mais qui ne se départit jamais d'une dimension émotionnelle éminemment personnelle. Dans cette optique, différents verbatims illustratifs étayeront notre analyse. De manière complémentaire à cette

[22] Cette manière de concevoir la régulation émotionnelle a été communiquée aux étudiants lors des entretiens.

logique qualitative, nous mettrons en avant les fréquences indiquant les thèmes particulièrement prégnants dans nos données.

Pour clôturer, comme le propose Lejeune (2019), le ou la chercheur·e en analyse qualitative doit cultiver une «sensibilité théorique»: il ou elle doit connaitre la littérature et s'en nourrir mais veiller aussi à rester ouvert·e à l'inattendu émergeant des données. Nous partageons cette position et la concrétiserons en utilisant le cadre théorique présenté ci-avant comme grille d'analyse de nos données, tout en restant ouvert à ce qui émerge de surprenant au sein de ce que nous rapportent les étudiant·e·s. Précisons que la place accordée à la théorie sera différente pour répondre à nos deux questions (une place moindre est accordée à la théorie pour répondre à la seconde question car les développements conceptuels sur les théories personnelles des étudiant·e·s n'en sont qu'à leur balbutiement).

Présentation des participant·e·s

L'ensemble des 23 étudiant·e·s interrogé·e·s étaient en première année dans une Université belge francophone. Ils avaient marqué leur accord à l'occasion d'une étude précédente pour être recontacté·e·s pour un entretien. Au sein de ce groupe, la chercheure a constitué un échantillon comprenant des filles et des garçons issus de quatre facultés visées. Six étudiant·e·s étaient issus de la faculté d'Economie, 1 d'Informatique, 5 de Droit et 11 de Philosophie et Lettres. Neuf d'entre eux étaient des garçons et 14 des filles. Ils ou elles avaient entre 18 ans et 22 ans et venaient d'expérimenter la préparation aux premiers examens universitaires en décembre 2018 et janvier 2019 (l'entretien se déroulait en avril ou mai 2019).

Modalités de récolte des données

Un guide d'entretien a été réalisé notamment sur la base de la littérature scientifique et a été pré-testé. Ce canevas, utilisé avec souplesse, permettait à la chercheure d'aborder les thématiques essentielles tout en laissant la possibilité de rebondir sur les informations amenées par le sujet. Les thèmes suivants ont notamment été abordés: questions introductives sur le vécu du quadrimestre, perception générale de la période de préparation aux examens, source des émotions académiques vécues, théories personnelles générales sur les émotions et leur régulation à cette période.

Au début de chaque entretien, la chercheure rappelait le but de l'étude, les modalités pratiques et les considérations d'ordre éthique. Chaque entretien a duré entre 45 minutes et une heure trente a été enregistré. Les entretiens se sont déroulés dans un local de l'Université, réservé à cet effet et situé dans un environnement calme.

Il a été demandé à chaque étudiant·e· de décrire son état émotionnel à la suite de l'échange, conformément à la préconisation du comité d'Ethique de l'Université. Cette précaution a permis de s'assurer que l'étudiant·e sortait de l'entretien serein·e (sinon il était référé au centre médico-psycho-social). Les méthodes de récolte des données et l'ensemble de la méthodologie avaient préalablement été approuvées par les doyen·ne·s des différentes

facultés ainsi que par le Comité d'Ethique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7).

Traitement des données

Les entretiens ont d'abord été retranscrits par la chercheure dans leur intégralité ainsi qu'anonymisés (des prénoms d'emprunt sont utilisés). L'analyse de contenu de nos deux questions de recherche a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo 12 selon la démarche de l'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2005).

Tout d'abord, la chercheure a procédé à la lecture «flottante» des entretiens afin de s'immerger dans les données et de repérer les points intéressants et/ou surprenants en lien avec les questions de recherche. Ensuite, la phase principale de traitement des données a consisté à coder rigoureusement les entretiens, à savoir à identifier les thèmes principaux qui en émergent et qui éclairent les questions posées. Cette étape de codage a été réalisée par deux chercheur·e·s indépendant·e·s. Elle a permis le passage des données brutes à des codes thématiques de niveaux conceptuels supérieurs (Yin, 2015), pouvant être inspirés de la littérature. Cette étape a permis d'aboutir à la création d'une grille de codage finale par question. Notons que les chercheur·e·s ont discuté ensemble de leurs zones d'incompréhension au sein des données pour stimuler la réflexivité et nuancer les pistes d'interprétation possibles.

4.1.4 Résultats

La présentation et l'analyse des résultats seront organisée en deux parties, découlant de nos questions de recherche.

Les composantes du modèle de Scherer (2001) évaluées par les étudiant·e·s dans la situation visée

Le tableau ci-dessous présente les composantes de la situation visée qui ont été rapportées par les étudiant·e·s, comme liées au déclenchement des émotions académiques (elles sont reprises dans le tableau par ordre de fréquence). Le nombre d'étudiant·e·s qui ont fait référence à cette composante en lien avec l'émergence d'émotions académiques est présent dans la colonne de droite.

Tableau XVI. Résultats du codage pour la question 1

Thèmes émergeants: Caractéristiques évaluées dans la situation	Explication du thème et illustration par un verbatim	Fréq.
1.Valence	Les étudiant·e·s rapportent une valence négative à cette période, positive ou un mélange des deux. *«Forcément, les profs sont souvent fort négatifs à nous dire qu'il y a un taux d'échec et qu'on va rater [..]».* [Yann]	23/23

2.Potentiel de maitrise	Plutôt que d'attester qu'ils ou elles se trouvent en contrôle ou non de la situation de manière générale, les étudiant·e·s décrivent un ensemble de facteurs liés à la situation, qui font varier leur potentiel de maitrise sur celle-ci (compétences méthodologiques perçues, efforts/sacrifices réalisés durant le quadrimestre…). *«Le fait qu'on n'avance pas nous pousse à une remise en question. "je travaille pas assez?» ou "faut peut-être que je change ma méthode de travail?"».* [Philippine]	22/23
3.Buts impliqués	Les étudiant·e·s mettent en lumière des liens entre la situation et les buts qu'elle active: *«J'étudie pour moi, pour réaliser mes rêves parce que c'est seulement en ayant le diplôme que je peux devenir ce que j'ai envie de devenir […]»* [Jill], et notamment l'importance de certains buts (par exemple, «réussir ses examens» *versus* «réussir sa vie») : *«Je pense que ca dépend déjà de ce que les étudiant·e·s ont comme objectif. Y en a qui partent voilà, ils ont pas spécialement d'objectifs donc ils ont pas spécialement de stress».* [Hélène]	21/23
4.Nouveauté	Les étudiant·e·s rapportent que cette période est vécue comme une première expérience, un test sur soi et ses méthodes. Ils ou elles disent être confrontés à l'inconnu en termes d'attentes et d'exigences aux examens universitaires. *«C'était surtout l'inconnu aussi. Pas savoir ce que les profs voulaient exactement et voilà».* [Lise]	19/23
5.Normes mises en jeu	Cette dimension apparait dans moins d'entretiens. Quand elle apparait, l'étudiant·e fait référence à ses normes personnelles de réussite ou aux normes de réussite présentes dans sa famille. *«Autant en secondaire, rater c'est pesant autant à l'unif, c'est presque normal d'avoir une seconde session, rater c'est pas la fin du monde».* [David]	6/23

En premier lieu, les étudiant·e·s perçoivent cette situation comme plus ou moins négative ou positive : ils ou elles en évaluent la valence. La préparation des premiers examens universitaire est perçue comme négative (7/23), positive (2/23) ou les deux à la fois (14/23) par les étudiant·e·s interrogé·e·s. Il est intéressant de constater que la majorité des étudiant·e·s voient cette période comme un « mélange » positif et négatif, dépassant ainsi une évaluation dichotomique de cette situation. En outre, ce que les enseignant·e·s ou des pairs plus âgé·e·s en avaient témoigné a, notamment, influencé l'évaluation qu'en ont fait les étudiant·e·s. Par conséquent, face à la nouveauté de cette situation, l'étudiant·e se réfère entre autres aux indices transmis par autrui pour s'en faire un jugement.

En deuxième lieu, l'évaluation du potentiel de maitrise de l'étudiant·e sur la situation est largement présente au sein des entretiens également (22/23). Il semble que cette situation renvoie l'étudiant·e à sa capacité à faire face aux défis qu'il ou elle rencontre selon les ressources dont il ou elle dispose. Plus que de témoigner d'un contrôle ou d'un manque de contrôle perçu dans la situation, ces 22 étudiant·e·s ont rapportés de manière nuancée différents facteurs faisant varier le potentiel de maitrise perçu dans cette situation. Tout

d'abord, la manière dont l'étudiant·e se connait lui-même ou elle-même en tant qu'apprenant·e fait varier le contrôle qu'il perçoit dans cette situation (par exemple, se connait-il ou elle assez que pour savoir comment rester motivé pour étudier sur une longue période ?). Ensuite, les étudiant·e·s rapportent qu'ils ou elles perçoivent davantage de contrôle dans la situation lorsque l'enseignant ou les pairs leur communiquent des messages soutenants en lien avec cette période. Ce qui est communiqué oralement sur cette période influence également la valence perçue de la situation, comme expliqué ci-dessus. La perception de l'étudiant·e de disposer de bonnes stratégies méthodologiques (notamment en gestion du temps) est un autre facteur augmentant sa perception de contrôle, tout comme le fait d'avoir consenti à suffisamment d'efforts et de sacrifices durant le quadrimestre. Pour finir, le contrôle évalué dans cette période dépend également de l'adéquation perçue entre le contexte d'étude et les besoins de l'étudiant·e (par exemple, ne pas étudier seul·e si l'on craint la solitude). Ces facteurs nous semblaient intéressants à décrire puisqu'ils indiquent ce qui aiderait ou non les étudiant·e·s à se sentir plus en maitrise de la situation et donc, à diminuer leurs émotions désagréables.

En troisième lieu, les étudiant·e·s tissent des liens entre les émotions académiques qu'ils ont expérimentés et les buts que la préparation aux examens universitaires a activés en eux (21/23). Différents buts sont rapportés comme «activés» par la situation de préparation des examens tels que «réussir son année», «faire un métier qu'on aime» ou encore «rendre fiers ses parents» (la réussite des examens est vue comme favorisant l'atteinte de ces buts). Les étudiant·e·s témoignent qu'ils ou elles perçoivent ces buts comme plus ou moins importants selon la valeur attribuée au but (Pekrun, 2006). En effet, ce n'est pas seulement le but mais aussi l'importance qu'il revêt aux yeux de l'étudiant·e qui semble entrer en jeu dans l'évaluation de cette situation.

En quatrième lieu, les étudiants soulignent que la situation ciblée est une expérience nouvelle pour eux (19/23). Ils ou elles rapportent que cette période est vécue comme une première expérience, un test sur soi et que cette nouveauté est génératrice d'émotions. Ils ou elles disent prioritairement être confronté·e·s à l'inconnu en termes d'attentes et d'exigences aux examens universitaires. Ils ou elles expriment également être face à la nouveauté en termes de déroulement concret de cette période et d'un examen universitaire. Douze étudiant·e·s sur 23 rapportent que cet «effet de surprise» lié à la première période de préparation des examens universitaires les rend démuni·e·s et diminue leur potentiel de maitrise. On observe ici un lien entre l'évaluation de la «nouveauté» et du «potentiel de maitrise». Le sens du lien observé dans nos données est le suivant: le caractère nouveau de la situation diminue la perception de contrôle de l'apprenant·e sur celle-ci. Par exemple, Fanny considère qu'elle aura moins de difficultés face aux examens de juin ou dans la suite de son bachelier (augmentation du potentiel de maitrise) car elle saura quoi faire pour se préparer aux examens.

Enfin, une dernière composante se rapporte à l'évaluation de la situation comme en accord ou désaccord avec les normes de l'étudiant·e. Cette composante apparait dans nos données lorsque l'étudiant·e fait référence à des standards externes à lui-même/elle-même (par exemple, la manière dont ses parents ou son groupe d'amis conçoivent la réussite ou

l'échec à l'université) ou internes (ce qu'il ou elle juge acceptable de rater ou de réussir pour une première session universitaire, par exemple). Cette dimension est moins présente au sein des entretiens (6/23) que les autres dimensions. Il semblerait donc que les émotions académiques ne naissent pas prioritairement de l'évaluation que fait l'étudiant·e de cette composante (ou qu'il s'agit d'une composante qui émerge moins à sa conscience).

En conclusion, l'analyse des entretiens sur la base du modèle de Scherer (2001) nous mène à voir que les cinq composantes de ce modèle sont rapportées par les étudiant·e·s interrogé·e·s (à des fréquences différentes) dans la situation visée. Aucune autre composante, non attendue par ce modèle, n'émerge de nos données. Ce modèle semble donc offrir une grille de lecture complète pour mieux comprendre l'apparition d'émotions académiques à cette période. Outre le nombre d'étudiant·e·s qui font référence à la composante, l'analyse des entretiens avec ce modèle nous a aussi permis de découvrir que le potentiel de maitrise était particulièrement décrit par les étudiant·e·s comme une source centrale de leurs émotions académiques à cette période. Pour rappel, si l'étudiant·e perçoit un faible potentiel de maitrise, il ou elle ressentira davantage d'émotions désagréables (Pekrun, 2006). Cela peut expliquer pourquoi le stress et le manque de confiance (bien que l'expérience émotionnelle de l'étudiant·e ne s'y limite pas) sont ressentis le plus fréquemment à cette période (Fischer et al., 2020). Pour finir, un lien entre le potentiel de maitrise et la nouveauté de la situation apparait au sein de nos données. Il met en évidence que certaines interactions dans l'évaluation de ces composantes peuvent avoir lieu pour expliquer la genèse des émotions académiques.

Les théories personnelles que possèdent les étudiant·e·s sur les émotions académiques et leur régulation au sein de cette période

Le tableau ci-dessous reprend les contenus les plus fréquents permettant d'éclairer la seconde question de recherche sur les théories personnelles des étudiant·e·s sur les émotions académiques (TP.EA) et leur régulation dans la situation visée (TP.REA).

Tableau XVII. Résultats du codage pour la question 2

Thèmes émergeants: TP. EA	Explication du thème et illustration par un verbatim	Freq.
1. L'émotion a un impact sur l'apprentissage	L'étudiant·e se représente l'émotion académique comme impactant l'apprentissage via son influence sur le corps ou les pensées. Par exemple, les pensées accompagnant les émotions désagréables pourraient nuire à l'étude, comme l'explique Wendy. «*Pour moi, les émotions désagréables, c'est inutile parce que ça t'encombre de pensées qui n'ont pas vraiment de rapport avec les études*». [Wendy]	11/23
2. L'émotion apporte un message sur l'adéquation des stratégies	L'étudiant·e conçoit l'émotion académique ressentie comme porteuse d'une information sur la méthode qu'il ou elle	8/23

méthodologiques au contexte universitaire	emploie pour préparer ses examens ou qu'il ou elle a employée durant le quadrimestre. « *Le découragement c'est ce que je ressens le plus. Enfin, je vais dire… Il faut essayer d'accepter ce que tu as fait, et de se dire que de toute façon le travail que tu as donné pendant l'année, c'est de ta faute, c'est toi qui l'a fait. C'est ta faute ou c'est ta… chance.* » [Philippine]	
3. L'émotion apporte un message sur l'orientation	L'étudiant·e conçoit l'émotion académique ressentie comme porteuse d'une information sur le fait qu'il ou elle est bien orienté·e ou non. *« L'effet positif que j'ai eu, c'est: "j'ai trouvé ma voie". Enfin, j'ai vraiment eu l'impression d'avoir trouvé ce que je voulais faire, et ça m'a vraiment plu. Et je pense que ça, ça a été le meilleur de mon blocus, de me dire "ah, tu as fait le bon choix, tu vas pouvoir continuer ».* [Léa]	7/23
Thèmes émergeants: TP.REA		Fréq.
1. La REA s'apprend	Les étudiant·e·s mettent en avant qu'il y a un apprentissage à faire sur soi pour apprendre à gérer les émotions académiques émergeant à cette période. « *Tout le monde a du stress face au blocus et aux examens […]. Quand on arrive à l'université, c'est vrai qu'on n'a pas forcément appris à gérer ce stress avant, parce qu'on n'a jamais été dans des situations de stress intenses face aux cours ».* [Fanny]	15/23
2. La REA est contextuelle.	Les étudiant·e·s rapportent que la régulation des émotions académiques dépend de la situation. En outre, en lien avec cette idée, ils ou elles citent différents facteurs qu'ils ou elles perçoivent comme facilitateurs ou freins à la régulation de leurs émotions académiques dans la période visée. Par exemple, le verbatim illustratif met en avant que la REA est contextuelle et facilitée par la présence d'autrui. « *Après, la situation fait aussi qu'on est capable ou pas [de gérer ses émotions]. C'est pour ça que j'étudie à la maison, j'ai besoin de mes proches pour me remotiver, parce que toute seule c'est abominable, j'en ai fait un [blocus] toute seule et c'était affreux* ». [Gena]	14/23

Premièrement, les théories personnelles les plus fréquentes que possèdent les étudiant·e·s sur les émotions académiques révèlent qu'ils ou elles estiment que l'émotion a un impact sur l'apprentissage (11/23). Comme Wendy en témoigne, les pensées négatives associées à certaines émotions envahissent l'esprit et empêchent alors l'étude. Philippine ajoute «*Le temps qu'elles [émotions désagréables] s'en aillent, je ne fais rien*» . L'analyse des données nous permet d'attester que ces 11 étudiant·e·s rapportent des impacts généralement nuisibles de l'émotion sur la cognition lorsqu'ils ou elles étudient en vue de leurs examens.

Toutefois, les étudiant·e·s interrogé·e·s ne se limitent pas à concevoir l'émotion académique comme un obstacle. En effet, les théories personnelles rapportées ensuite mettent en lumière la valeur épistémique qu'ils ou elles attribuent aux émotions dans la situation visée. Elles mettent en avant qu'ils ou elles considèrent l'émotion comme porteuse d'un message (Mikolajczak et al., 2009). Aurélien, doutant de son choix d'orientation éducative, conclut que «*parfois, les émotions négatives sont vraiment trop importantes par rapport aux positives, mais je trouve que c'est nécessaire parfois que les émotions négatives ressortent. Parce qu'on se rend compte de trucs*». Selon huit étudiant·e·s, l'émotion agréable ressentie à cette période viendrait confirmer que la méthode de travail employée par l'étudiant est adaptée au contexte. A l'inverse, des émotions désagréables porteraient le message que les stratégies d'apprentissage sont à remettre en question. En outre, sept étudiant·e·s ont la croyance que les émotions ressenties à cette période informent sur un choix d'études adapté ou non. Ils ou elles perçoivent les émotions agréables vécues comme centrales pour confirmer leur orientation et se projeter dans un futur métier. L'apparition d'émotions désagréables au sein de cette période n'est, quant à elle, pas liée à une remise en question de l'orientation dans le discours des étudiant·e·s car ils ou elles jugent ce type de vécu «normal» à vivre dans l'étude de leurs cours. Par conséquent, la présence d'émotions désagréables ne remet pas en question leur choix d'études, sauf pour quelques étudiant·e·s qui les ont vécues dans une intensité extrême.

Seules deux théories personnelles sur la régulation des émotions académiques émergent particulièrement de nos données en termes de fréquences, raison pour laquelle nous nous centrons sur celles-là. Tout d'abord, 15 étudiant·e·s sur 23 pensent que la REA s'apprend. Selon eux, apprendre à réguler ses émotions à l'université est un apprentissage nécessaire sur soi à cette période (bien que parfois jamais réalisé dans le parcours scolaire antérieur). «*Parfois on gère d'une certaine manière certaines émotions dans notre vie en général mais qu'on ne va pas réussir à gérer de la même manière pendant le blocus et ça, par exemple je m'en étais pas rendu compte et personne ne m'en avait parlé au préalable* » (Gena). La REA entre alors en jeu comme un but complémentaire à la poursuite des buts de formation dans cette situation, qui peut notamment se réaliser par «essai-erreur» de ce qui convient à l'étudiant·e pour réguler ses émotions, comme l'explique Denis: «*À part une petite minorité qui aurait déjà eu l'habitude ou qui est de base déjà stressée, donc ils gèrent mieux que les autres, je dirais que la plupart des gens sont plus dans l'essai/erreur et dans l'apprentissage de comment gérer leur stress*». Le témoignage de Tania, répond à celui de Denis, de manière intéressante puisqu'elle explique avoir appris à apprivoiser un stress intense lors de compétitions sportives. Elle considère donc que l'apprentissage de la gestion du stress au profit de sa performance sportive peut l'aider à mieux gérer le stress vécu dans l'apprentissage bien que ces contextes soient différents.

Ensuite, 14 étudiant·e·s sur 23 conçoivent la régulation émotionnelle comme plus ou moins facile à mettre en œuvre selon la situation. Ils ou elles soulignent le caractère contextuel de la régulation émotionnelle. Dans cette optique, ils ou elles citent une variété de facteurs personnels perçus comme influençant leur capacité à réguler les émotions académiques (par exemple, la nature, l'intensité de l'émotion à réguler, la familiarité avec

l'émotion à réguler, sa compréhension, etc.). Yann explique, par exemple être plus à l'aise pour réguler le stress, émotion plus familière, que la frustration qu'il ressent face à l'incompréhension de certains cours.

4.1.5 Discussion et perspectives

Nos résultats nous ont mené à voir que le modèle de Scherer (2001) offrait un regard utile à la compréhension de la genèse des émotions académiques chez les étudiant·e·s interrogé·e·s au sein de la période visée. L'investigation des différentes composantes de la situation évaluées par les étudiant·e·s, permet en effet, de mieux comprendre pourquoi cette période est génératrice d'émotions variées et intenses chez ceux-ci ou celles-ci (Fischer et al., 2020).

Nos résultats amènent une nuance au modèle concernant la valence de la période ciblée, jugée par la majorité des étudiants comme à la fois positive et négative (et non, soit positive, soit négative). Ensuite, un faible potentiel de maitrise évalué par l'étudiant·e apparait comme une dimension centrale pour expliquer un vécu émotionnel désagréable, ce qui rejoint les observations de Pekrun (2006). L'inconnu que représente cette situation contribue également à diminuer la perception de contrôle qu'ont les étudiants de cette période remplie de défis. Nous remarquons que parmi les facteurs que les étudiant·e·s rapportent comme influençant leur perception de contrôle sur la situation, seule la méthode de travail ainsi que le choix du contexte d'étude sont réellement sous son contrôle dans la préparation de ses examens.

De futures études pourraient explorer davantage ce qui fournit une perception de contrôle à l'étudiant·e dans la période investiguée puisque cela semble influencer de manière centrale les émotions vécues. Ces études permettraient de voir si nos données sont corroborées dans d'autres échantillons et quels autres facteurs émergent dans d'autres échantillons. En outre, il pourrait être intéressant d'investiguer les liens entre la genèse des émotions académiques à cette période et le concept d'auto-efficacité personnelle de l'étudiant·e, proposé par Bandura (1997). En effet, ce concept repose sur la notion d'agentivité, mettant également en avant l'importance que l'individu perçoive un contrôle et une possible régulation de ses actes (Rondier, 2004). Pour finir, de futures études pourraient appliquer le modèle de Scherer (2001) à d'autres situations académiques pour mieux comprendre les émotions qui y émergent (traitement d'un feedback, examen oral, travail de groupe, etc.).

Des perspectives d'intervention découlent également de ces résultats. Comme l'indiquent Pekrun et Perry (2014), les émotions académiques ne sont pas juste des épiphénomènes: elles peuvent influencer le bien-être et la performance des étudiant·e·s. Ouvrir l'accompagnement de l'étudiant·e universitaire aux dimensions émotionnelles nous semble crucial, notamment pour l'aider à comprendre ce qui fait naître chez lui des émotions profitables à ses apprentissages (le modèle de Scherer (2001) peut servir d'outil à cette réflexion). Plus particulièrement, il semble pertinent de l'aider à identifier préventivement les facteurs sous son contrôle dans la situation de préparation des examens.

Notre étude explore, dans un second temps, un antécédent à la régulation émotionnelle encore peu connu dans la littérature: les théories personnelles des étudiant·e·s sur les émotions et leur régulation. Nos résultats soulignent deux visions différentes (mais pas

forcément incompatibles) de l'émotion chez les étudiant·e·s interrog·é·s : l'émotion vue comme parfois un «parasite» à la cognition; l'émotion vue comme une messagère (informant l'étudiant·e sur la qualité de ses méthodes d'apprentissage et/ou sur son orientation). Cette deuxième théorie personnelle met en avant une conception plus «fonctionnelle» de l'émotion, décrite par différents auteurs dont Desseilles et Mikolajczak (2013). Deuxièmement, nous avons analysé ce que pensent les étudiant·e·s sur la régulation des émotions académiques. La majorité des étudiant·e·s partagent, tout d'abord, l'idée que réguler ses émotions est une qualité améliorable, contrôlable et augmentable grâce à l'effort (et non une qualité liée à un don ou à un trait fixe). Ce vision de la régulation émotionnelle nous fait penser à la vision incrémentielle, proposée par Dweck, Chiu et Hong (1995) concernant les théories que se construisent les individus sur l'intelligence. Ensuite, partant de l'idée que la régulation émotionnelle est contextuelle, les étudiant·e·s ont rapporté des facteurs influençant leur perception d'être capable ou non de réguler les émotions académiques. Ce jugement sur sa capacité à réguler les émotions est nommé le «sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle» dans la littérature (Caprara et al., 2008). Plus que de décrire les théories personnelles générales des étudiants sur la régulation, notre étude a donc aussi fait émerger des informations sur cette variable.

De futures recherches devraient d'abord investiguer la diversité des TP.EA et TP.REA (certaines théories personnelles sont-elles propres à certaines émotions, à certains contextes ?) et leur organisation (certaines théories sont-elles incompatibles ?). Ensuite, les chercheur·e·s pourraient analyser comment ces théories impactent les stratégies de régulation émotionnelle employées par l'étudiant·e. Cela permettrait de comprendre davantage pourquoi et comment les étudiant·e·s gèrent leurs émotions ainsi que les raisons de leurs difficultés dans cette gestion. Enfin, en connaitre davantage sur le «sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle» dans la période ciblée pourrait aussi constituer une voie prometteuse de recherche (sentir que ses émotions sont totalement hors de contrôle pourrait, en effet, empêcher l'étudiant·e de savoir les réguler au profit de ses buts de formation).

Dans la lignée des perspectives d'intervention proposées ci-dessus, l'accompagnement des étudiant·e·s pourrait inclure l'exploration avec l'étudiant·e de ses TP.EA et de ses TP.REA et de l'impact de ces croyances sur ses apprentissages. Renforcer l'idée que la régulation émotionnelle s'apprend et fournir des pistes concrètes pour la développer nous semble être de nature à redonner du potentiel de maitrise à l'étudiant en proie à des émotions académiques compliquées. De manière plus globale, nous estimons que ce type de pratiques aiderait l'étudiant·e à mieux se connaitre en tant qu'apprenant·e. Si «mieux se connaitre aide à mieux apprendre», il semble, en effet, urgent que nos systèmes éducatifs agissent en considérant le développement émotionnel et cognitif des apprenant·e·s, comme au service l'un de l'autre. La régulation des émotions pourrait ainsi constituer un but intrinsèque à l'apprentissage, y compris à l'université.

Différentes limites de cette étude peuvent être citées. Tout d'abord, un biais dans le profil des répondant·e·s est certainement observé. En effet, les étudiant·e·s interrogé·e·s étaient potentiellement à l'aise avec le fait de s'exprimer sur des thématiques émotionnelles. Cette

limite permet de rappeler le «périmètre» de nos résultats: les données issues de cette étude proviennent d'étudiant·e·s de première année volontaires à la tâche d'expression émotionnelle qu'était l'entretien avec la chercheure. Une seconde limite a trait à un potentiel biais de reconstruction lié au délai entre la période visée et l'entretien. En effet, l'entretien s'est déroulé de deux mois après la période de préparation des examens. Une reconstruction a pu être opérée par l'étudiant·e au moment de l'entretien (notamment, par exemple, selon les résultats obtenus aux examens de janvier). L'idéal aurait été de mener les entretiens «à chaud» durant cette période ou juste à sa suite (ce qui était infaisable dès lors que les étudiant·e·s étaient occupés à passer leurs examens). Une méthode avec des journaux de bord complétés directement par les étudiant·e·s pourrait diminuer ce problème. Une dernière limite est liée au caractère auto-rapporté de nos données: ce qui est exprimé oralement par l'étudiant·e ne constitue qu'une partie de l'expérience vécue (Sander & Scherer, 2014). Ces données ne peuvent donc circonscrire entièrement l'expérience émotionnelle d'une telle période. Elles devraient être complétées par d'autres types de mesures (par exemple, des observations des étudiant·e·s lors de la genèse des émotions dans cette situation).

4.1.6 Conclusion

Cette étude explore la dimension émotionnelle de l'apprentissage à l'université dans la période cruciale de préparation aux premiers examens. Une meilleure compréhension de la source des émotions académiques vécues à cette période est permise grâce au modèle de Scherer (2001). De plus, les théories que possèdent les étudiant·e·s sur ces émotions mènent à voir qu'ils ou elles perçoivent un impact de celles-ci sur leurs apprentissages. En outre, ils ou elles voient en majorité la régulation des émotions académiques comme contextuelle et possible à apprendre. Des pistes théoriques prolongeant les résultats de cette étude exploratoire sont proposées, tout comme des perspectives pratiques visant l'accompagnement des étudiant·e·s universitaires de première année.

4.2 Article 4

Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et la nécessité de les réguler en contexte de préparation d'examens

(Fischer & Philippot, 2022)

Résumé

Cet article propose d'explorer les théories personnelles que possèdent des étudiants universitaires sur les émotions qu'ils vivent en contexte d'apprentissage. Les théories personnelles de 23 étudiants sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler dans le contexte de préparation d'une première session d'examens sont investiguées via une méthodologie mixte (entretiens semi-structurés et questionnaires). Les résultats indiquent que l'utilité de l'émotion pour l'étude dépend avant tout de la manière dont l'étudiant perçoit l'émotion et son impact sur l'apprentissage. Les émotions agréables ont été jugées globalement utiles, même si leur excès est parfois identifié comme une menace à l'étude. Elles sont vues comme nécessaires à réguler pour certains étudiants mais pas pour d'autres. Les émotions désagréables ont été jugées moyennement utiles et nécessaires à réguler selon leur nature et leur intensité. Ces résultats suggèrent que, suite à la préparation d'une première session universitaire, les étudiants semblent conscients de l'impact des émotions sur l'apprentissage et de la nécessité de les réguler pour poursuivre leurs objectifs de formation.

Mots-clefs

Transition secondaire-supérieur, émotions académiques, théories personnelles sur les émotions, régulation émotionnelle dans l'apprentissage, préparation à l'évaluation, utilité des émotions

Références bibliographiques

Fischer, L., & Philippot, P. (2022). Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler en contexte de préparation d'examens. *Spirale*, *69*(1), 25-36.

4.2.1 Problématique et questionnement

Les pratiques étudiantes sous la loupe des émotions

Les pratiques étudiantes constituent un des objets de recherche les plus anciens du champ de la pédagogie universitaire. Mieux comprendre comment l'apprentissage s'opère chez les étudiants universitaires, notamment au cours de la première année marquée par une nécessaire acclimatation à un nouveau contexte représente un objectif central de ce champ. Dans cette optique, cet article se propose d'illustrer l'extension actuelle des travaux scientifiques sur les pratiques étudiantes à l'étude du rôle des émotions et de leur régulation dans l'apprentissage. Plus spécifiquement, cette recherche entend apporter des éléments d'éclairage aux manières dont les étudiants de première année à l'université perçoivent et vivent leurs émotions dans le contexte de la préparation d'une première session d'examens.

Les émotions et leur régulation dans la transition secondaire-supérieur

Longtemps relégués au rang de processus « inférieurs » et distincts des cognitions, les facteurs émotionnels sont aujourd'hui reconnus comme liés aux cognitions et cruciaux pour comprendre l'apprentissage et les processus conduisant à la réussite et à la persévérance dans l'enseignement supérieur (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Schmitz & Frenay, 2013).

Partant du postulat qu'émotions et cognitions sont intriquées dans l'apprentissage (Damasio, 1994 ; Sander & Scherer, 2014), cette étude suit la lignée des recherches en pédagogie universitaire mettant en avant le rôle des émotions académiques (Boekaerts, 2011 ; Pekrun et al., 2002) dans la transition entre le secondaire et le supérieur. Plus particulièrement, la capacité de l'étudiant à pouvoir réguler ses émotions dans l'apprentissage est apparue récemment dans la littérature comme un facteur crucial d'adaptation à ce nouveau contexte (Ben-Eliyahu, 2019 ; Fischer et al., 2020 ; Jarrell & Lajoie, 2017 ; Leroy et al., 2013). A notre connaissance, aucune recherche n'a tenté d'investiguer empiriquement ce qui explique la manière dont un étudiant régule ses émotions quand il apprend. En conséquence, cette étude vise à explorer un facteur reconnu comme un antécédent de la régulation effective des émotions dans la littérature en psychologie des émotions (Ford & Gross, 2018a ; Tamir et al., 2007), à savoir les théories qu'une personne possède sur les émotions qu'elle vit (ici, nommées théories personnelles sur les émotions).

Questions de recherche

Concrètement, la présente recherche vise donc à apporter des éléments d'éclairage aux deux questions suivantes :

a. Quelles sont les théories personnelles des étudiants universitaires interrogés sur l'utilité des émotions dans la situation d'apprentissage ciblée ?

b. Quelles sont leurs théories personnelles sur la nécessité de réguler les émotions vécues dans la situation d'apprentissage ciblée ?

4.2.2 Cadre théorique

Les fondements théoriques de cette étude illustrent le caractère multidisciplinaire de la recherche actuelle en pédagogie universitaire. En effet, ils dépassent les développements conceptuels de l'émotion en pédagogie universitaire pour se nourrir de théories issues de la psychologie des émotions. Comme le notent Jarrell et Lajoie (2017), les avancées réalisées en psychologie des émotions ne percent pas toujours dans le champ de l'éducation et encore moins, dans des contextes d'apprentissage spécifiques. La présente recherche s'inscrit précisément dans l'objectif d'étendre le champ de la pédagogie universitaire au rôle des émotions et de leur régulation dans le contexte spécifique de la transition secondaire-supérieur.

Bien que les émotions académiques fassent aujourd'hui l'objet d'une littérature scientifique abondante en éducation, la compétence de régulation des émotions[23] dans l'apprentissage n'a jusqu'ici été que peu abordée dans les travaux portant sur la transition secondaire-supérieur. Les études abordant cette thématique se focalisent, à notre connaissance, majoritairement sur les stratégies de régulation émotionnelle[24] qu'utilisent les étudiants dans différentes situations d'apprentissage (Leroy, 2012 ; Leroy & Grégoire, 2007 ; Pekrun & Perry, 2014) et s'intéressent donc au « comment » les étudiants régulent leurs émotions dans l'apprentissage. En explorant les théories personnelles des étudiants sur les émotions, la présente étude vise, quant à elle, à mieux appréhender leur perception des émotions dans l'apprentissage, dans le but de mieux comprendre le « pourquoi » de cette régulation, comme ne le proposent jusqu'ici que peu d'études (Pekrun & Stephens, 2009 ; Tyson, 2008).

Théoriser les phénomènes quotidiens et puissants que sont les émotions n'est pas l'apanage des scientifiques. En effet, toute personne construit ses propres théories à propos de ses expériences, de comment elle les vit ou de pourquoi elle les vit. Ces « théories personnelles sur les émotions » guident ensuite ses efforts pour réguler ses émotions et son bien-être (Barrett, 2012 ; Ford & Gross, 2018b ; Ford et al., 2018). Nous les voyons comme des théories construites par l'individu à propos des émotions et de la régulation émotionnelle. Elles impliquent une position « méta » par rapport à l'objet qu'est l'émotion en elle-même.

Ford et Gross (2018a) ont développé une catégorisation hiérarchisée de ces théories personnelles sur l'émotion. Ils précisent d'ailleurs que la majorité de ces croyances n'ont pas encore fait l'objet d'études empiriques (cette taxonomie devra donc évoluer). Au sein de cette taxonomie, les catégories superordonnées comprendraient : a) les croyances sur le caractère

[23] La régulation émotionnelle est définie ici comme « les processus et comportements que l'individu peut mettre en œuvre, consciemment ou non, afin de moduler ou de changer ses réponses émotionnelles (émotions régulées) ou son mode d'interaction (émotions régulatrices) » (Philippot, 2011, p. 117) et provient des travaux en psychologie clinique. Notre perspective n'est donc pas de concevoir la régulation comme un « contrôle » de l'émotion mais bien comme la capacité de l'étudiant à savoir agir sur celle-ci, la moduler.

[24] Bien qu'appartenant à un autre cadre conceptuel, des études portent également sur les stratégies de coping utilisées par les étudiants. Pour plus de précisions sur le choix conceptuel de la régulation émotionnelle et non du coping, le lecteur peut consulter l'article de Fischer, Romainville et Philippot (2020b).

bon ou mauvais des émotions et b) les croyances quant à la contrôlabilité ou l'incontrôlabilité de celles-ci. A la suite de ces deux catégories principales, des croyances sur des caractéristiques subordonnées de l'émotion existeraient également, d'importances différentes et pouvant se recouvrir mutuellement :

(1) des croyances sur des émotions spécifiques ou sur leur valence (par exemple, *les émotions désagréables ne servent à rien) ;*
(2) des croyances sur l'intensité émotionnelle *(*par exemple, *une émotion très intense est problématique) ;*
(3) des croyances sur les composantes de l'émotion telles que le ressenti subjectif, l'expression, les sensations physiologiques… *(*par exemple, *montrer son stress est un signe de faiblesse) ;*
(4) des croyances liant les émotions et des contextes spécifiques, des buts ou états particuliers *(*par exemple, *ressentir de l'intérêt est fondamental quand on étudie) ;*
(5) des croyances sur la durée de l'émotion (par exemple, *si l'émotion dure trop longtemps, elle devient nuisible) ;*
(6) des croyances sur ses propres émotions ou sur les émotions d'autrui *(*par exemple, *mon colocataire n'arrive absolument pas à gérer le découragement).*

Dans le cadre de notre recherche, nous interrogerons les étudiants sur ce qu'ils pensent de l'utilité de l'émotion dans l'étude d'un cours universitaire, à savoir s'ils jugent que l'émotion est une menace et/ou un bénéfice à leur apprentissage (catégorie superordonnée (a), dédiée au caractère bon ou mauvais de l'émotion) et sur la nécessité de la réguler dans la situation ciblée (seconde catégorie superordonnée (b) sur le caractère contrôlable ou pas de l'émotion bien que nous nous centrions uniquement sur la nécessité à réguler et non sur la capacité à le faire). Enfin, l'ensemble des théories personnelles investiguées se réfèreront uniquement aux émotions de l'étudiant lui-même, au contexte spécifique de l'apprentissage et à des émotions de natures différentes (catégories supra-ordonnées n°6, n°4 et n°1).

Notons que le terme français de « théories personnelles sur les émotions » se réfère en partie à celui des « théories implicites sur les émotions » présent dans la littérature psychologique anglophone (*implicit theories)*. Toutefois, nous avons modifié sa traduction habituelle afin d'insister sur le caractère personnel des théories investiguées et d'éviter la référence à un aspect nécessairement implicite (selon nous, ces théories s'étalent plutôt le long d'un continuum des théories les plus implicites aux théories les plus explicites). Enfin, alors que certains auteurs (Kappes & Schikowski, 2013) dans la lignée des recherches de Dweck et al. (1995), limitent les *implicit theories* sur les émotions aux croyances de contrôlabilité de celles-ci, nous concevons les théories personnelles sur les émotions de manière plus large.

4.2.3 Méthodologie

Echantillon

L'ensemble des 23 étudiants interrogés étaient inscrits en première année universitaire dans un établissement belge francophone. Ils étaient âgés de 18 ans à 22 ans. Les étudiants de quatre facultés ont été ciblés : six étudiants étaient issus de la faculté d'Economie, un

d'Informatique, cinq de Droit et 11 de Philosophie et Lettres. Neuf d'entre eux étaient des garçons et 14 des filles.

Recueil des données

Une méthode mixte de récolte et d'analyse des données a été privilégiée (Creswell & Plano Clark, 2011). Les données sur les théories personnelles des émotions ont été recueillies au même moment via des entretiens semi-structurés (permettant l'exploration des variables en profondeur) et via un questionnaire (constitué d'échelles de Likert), portant sur les mêmes objets que les questions d'entretien. Il permettait, quant à lui, de recouper les réponses données oralement et de fournir un outil concret de réflexion à l'étudiant.

Pour les entretiens semi-structurés, la chercheure a élaboré un canevas d'entretien (pré-testé auprès d'étudiants) sur la base de la littérature en psychologie des émotions ainsi que sur une étude préliminaire réalisée auprès du même public (Fischer, Romainville, & Philippot, 2020a). Cette étude introductive avait permis de faire émerger, par une analyse factorielle réalisée sur les émotions ressenties chez les étudiants de première année universitaire dans la préparation des examens, trois groupes d'émotions : les émotions de plaisir, intérêt, enthousiasme et absence d'ennui ; les émotions de stress et manque de confiance et enfin, les émotions de culpabilité, frustration et découragement[25]. Les théories personnelles ont donc été investiguées en lien avec ces trois groupes d'émotions.

Dans l'ordre, les thèmes suivants ont été abordés dans l'entretien : informations sociodémographiques de l'étudiant, théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler les émotions appartenant au premier groupe, idem pour le second puis pour le troisième (au préalable, une explication de la notion de régulation émotionnelle avait été fournie aux étudiants). Au cours de l'entretien, la chercheuse posait les questions à l'étudiant oralement puis lui demandait de compléter l'échelle chiffrée du questionnaire se rapportant à la question posée (l'étudiant entourait sur une échelle de 0 à 5, le chiffre correspondant le plus à son avis à la question) (cf. figure 17).

[25] Une approche quantitative des émotions vécues par les étudiants en situation de préparation d'examens et des précisions quant à l'analyse factorielle sont fournies dans l'article de Fischer, Romainville et Philippot (2020a).

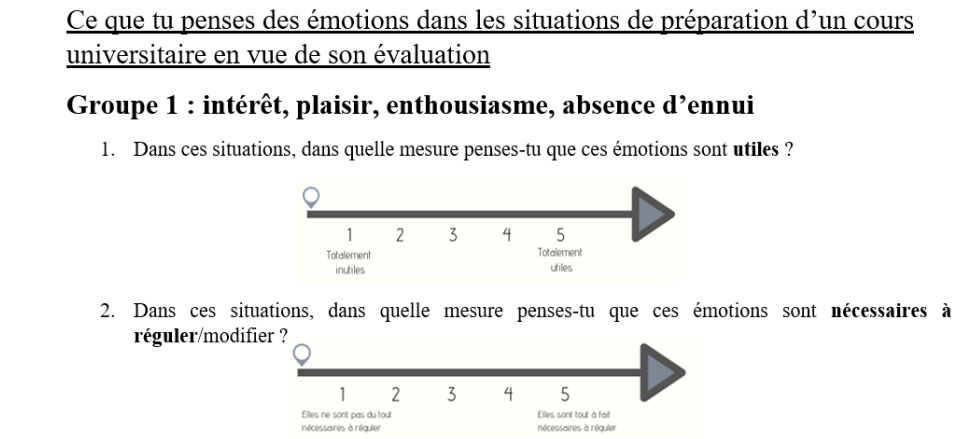


Figure 17. Extrait des échelles chiffrées à compléter par l'étudiant suite à sa réponse orale (ici pour le premier groupe d'émotions)

Procédure

30 étudiants ont été conviés par courrier électronique à l'entretien semi-structuré, 23 y ont répondu favorablement. L'entretien se déroulait dans un local de l'université. Au début de chaque entretien, la chercheure rappelait le but général de l'étude, présentait les modalités pratiques de l'entretien et les considérations d'ordre éthique. Les entretiens se sont déroulés durant les mois d'avril et de mai 2019 (quatre à cinq mois après la période de préparation aux premiers examens universitaires). Ils ont été enregistrés avec l'accord des participants. L'ensemble de l'étude avait préalablement été approuvé par les doyens des facultés ciblées et par le Comité d'Ethique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7).

Mode d'analyse des données

Une analyse des données qualitatives et quantitatives a d'abord été réalisée séparément puis ces données ont été intégrées dans une analyse croisée accordant une attention équivalente aux deux types de données.

Après retranscription intégrale des entretiens, une analyse de contenu a été menée via Nvivo 12 sur les questions ouvertes selon une démarche qualitative s'inspirant de l'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2005). L'étape de codage a été réalisée par deux chercheurs indépendants. Elle a permis le passage des données brutes à des codes thématiques de niveaux conceptuels supérieurs (Yin, 2015) et a abouti à la création d'une grille de codage finale (comprenant également l'occurrence des différents codes thématiques). Nous présenterons les théories personnelles générales retrouvées au sein de l'échantillon dans le tableau XVIII).

Suite à cette analyse qualitative, les réponses des étudiants aux échelles chiffrées ont été codées et analysées de manière descriptive au sein du logiciel SPSS 24. Certains étudiants ont rapporté des théories personnelles différentes pour les émotions d'un même groupe (par

exemple, un étudiant qui différencie l'utilité du stress et du manque de confiance). Ceux-ci ont alors entouré différents chiffres sur une même échelle en référence à ces différences de perceptions. Au vu de ces réponses multiples, les données de ce type d'échelle n'ont donc pas pu être codées ni analysées (ce qui explique certaines données manquantes).

4.2.4 Résultats

Les résultats de l'analyse qualitative sont présentés dans le tableau ci-dessous par ordre de fréquence de manière à offrir une vision globale des théories personnelles sur les émotions retrouvées au sein de l'échantillon (le nombre d'étudiants de chaque position est indiqué par le chiffre qui la suit). Ces théories seront illustrées par des résultats plus précis issus du codage.

Tableau XVIII. Présentation des théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler les trois catégories d'émotions investiguées

Catégories d'émotions	Théories personnelles sur l'utilité des émotions	Théories personnelles sur la nécessité à les réguler
Intérêt, plaisir, enthousiasme, absence d'ennui	• Position 1 : toujours bénéfiques à l'étude *(12)* • Position 2 : parfois bénéfiques à l'étude *(11)*	• Position 1 : nécessaires à réguler *(17)* • Position 2 : non nécessaires à réguler *(6)*
Stress, manque de confiance	• Position 1 : parfois bénéfiques à l'étude *(22)* • Position 2 : jamais bénéfiques à l'étude *(1)*	• Position unique : nécessaires à réguler *(23)*
Culpabilité, frustration, découragement	• Position 1 : parfois bénéfiques à l'étude *(10)* • Position 2 : jamais bénéfiques à l'étude *(13)*	• Position unique : nécessaires à réguler (*23)*

Parmi les 23 étudiants interrogés, 12 perçoivent que le premier groupe d'émotions est « toujours bénéfique » à l'étude (notamment à la mise au travail, à la persévérance dans l'étude et à la confirmation de l'orientation). 11 étudiants sur 23 le considèrent comme « parfois bénéfique » : ils notent les bénéfices précédemment cités mais ajoutent certains risques pour l'étude si les émotions agréables sont ressenties en trop grande intensité (problèmes de concentration, étude plus focalisée sur les cours « aimés » que sur les autres, manque de gestion de contraintes temporelles, peu de remise en question). Ils les jugent « nécessaires à réguler » pour favoriser l'étude du cours pour 17 étudiants sur 23 : parmi ces 17 étudiants, 13 les jugent nécessaires à créer/augmenter *et* à diminuer (réguler la dose pour trouver « un juste milieu »), 4 étudiants uniquement à augmenter. Les 6 étudiants restant sur 23 pensent qu'elles ne sont pas nécessaires à réguler et qu'il faut accepter le positif dans l'étude « comme il vient ».

Ensuite, les théories personnelles sur l'utilité des émotions du second groupe mettent en lumière que ces émotions sont perçues par quasiment tous les étudiants comme « parfois bénéfiques » à l'étude (22 sur 23). Au sein des théories personnelles des étudiants, la menace est liée au stress trop intense ou au manque de confiance dont les impacts physiologiques et cognitifs freineraient l'étude des cours ; le bénéfice est lié au stress positif, un stress

d'intensité moyenne qui pousserait à se mettre au travail et serait le moteur de l'objectif poursuivi. Seule une étudiante perçoit ces émotions exclusivement comme des menaces car elles prennent la forme de crises d'angoisse chez elle. L'ensemble des étudiants les trouvent nécessaires à réguler au niveau de leur intensité ou de leur fréquence : le manque de confiance serait à diminuer, le stress à augmenter ou à diminuer pour trouver la dose qui provoque un effet activateur chez chacun.

Enfin, 10 étudiants perçoivent les émotions du troisième groupe comme « parfois bénéfiques » à l'étude (elles permettraient parfois un apprentissage sur soi, une remise en question et un ajustement des méthodes). La culpabilité, chez 6 d'entre eux, possèderait un effet de mise au travail pour éviter de la ressentir. 13 étudiants les considèrent, quant à eux, comme « jamais bénéfiques » à l'étude (perte de temps, étouffent l'émotion agréable, nocives pour l'humeur, cercle vicieux pouvant mener à l'abandon des études). Les 23 étudiants les envisagent comme nécessaires à réguler, principalement à diminuer si elles sont trop fortes.

Les analyses statistiques sont illustrées dans le tableau XIX. Tout d'abord, ce tableau reprend les moyennes et écarts-types concernant l'utilité perçue par les étudiants des trois catégories d'émotions (*lignes blanches*). Seule la catégorie 1 a obtenu la réponse de 23 étudiants, les deux autres catégories comprennent des données manquantes (n=12 et n=15 répondants), liées aux étudiants ayant fourni des réponses multiples à une même échelle, comme expliqué ci-dessus. La comparaison est donc difficile mais laisse entrevoir que les émotions agréables ont été jugées « totalement utiles » par les étudiants alors que les deux autres groupes d'émotions ne sont pas évalués si favorablement en termes d'utilité dans l'étude, le stress et le manque de confiance étant tout de même jugés plus utiles que le fait de ressentir du découragement, de la frustration ou de la culpabilité. Ensuite, les *lignes grisées* du tableau reprennent, quant à elles, les moyennes et écart-types concernant la nécessité de réguler les émotions des trois catégories d'émotions. Ici aussi, seule la catégorie 1 a obtenu la réponse de 23 étudiants, les deux autres catégories comprennent des données manquantes (n=20 et n=21 répondants). La tendance qui se dessine est une perception des trois catégories d'émotions comme « nécessaires à réguler » dans l'étude d'un cours universitaire, les émotions agréables semblant légèrement moins nécessaires à réguler que les autres. Toutefois, cette différence n'est pas significative selon un test de différence des moyennes ($F(2)=.47$, $p=.49$).

Tableau XIX. Moyennes et écarts-types de l'utilité perçue et de la nécessité à réguler les trois catégories d'émotions par les étudiants interrogés

Catégories d'émotions	Statistiques descriptives	N	Moyenne (/5)	Ecart-type
Intérêt, plaisir, enthousiasme, absence d'ennui	Degré d'**utilité**	23	4,7	0,54
	Degré de la **nécessité à réguler**	23	3,8	1,37
Stress et manque de confiance	Degré d'**utilité**	12	3,2	1,27
	Degré de **nécessité à réguler**	20	4,3	0,73
Culpabilité, frustration, découragement	Degré d'**utilité**	15	1,6	0,74
	Degré de **nécessité à réguler**	21	4,3	0,78
Remarque : pour le degré d'utilité : 1 = totalement inutiles, 5 = totalement utiles pour la nécessité à réguler : 1 = pas du tout nécessaires à réguler, 5 = tout à fait nécessaires à réguler				

4.2.5 Discussion et perspectives

La présente recherche élargit le champ de la pédagogie universitaire au rôle des émotions dans l'apprentissage en se focalisant sur les théories personnelles des étudiants sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de leurs régulations lorsqu'ils préparent leurs premiers examens. Tout comme les théories implicites sur l'intelligence (Hong et al., 1995) impactent les comportements d'apprentissage des étudiants (nature des buts poursuivis, de la motivation, investissement dans la tâche, rapport à l'effort, etc.), les théories personnelles sur les émotions ont été reconnues comme une variable-clé pour comprendre la régulation effective des émotions (Ford & Gross, 2018a ; Tamir et al., 2007), notamment l'effort investi pour tenter de les réguler. Cette étude vise donc à éclairer le phénomène complexe qu'est la régulation des émotions dans l'apprentissage universitaire, via l'exploration d'un de ses facteurs antécédents.

Les résultats rappellent en priorité qu'aucune émotion n'est utile ou inutile en général pour l'apprentissage et que leur caractère bénéfique ou menaçant pour l'étude dépend de la manière dont elles sont vécues personnellement par l'étudiant. Les théories personnelles élaborées par les étudiants sur l'utilité des différentes émotions reflètent donc des positions éminemment subjectives sur les différentes catégories émotionnelles (par exemple, un étudiant dont le stress se transforme en crises d'angoisse durant l'étude tendra à le juger moins utile et plus nécessaire à réguler qu'un étudiant qui le ressent à moins forte dose). Par sa mise en avant des différences interindividuelles dans la perception des émotions, cette étude propose donc un regard complémentaire aux théories existantes liant des catégories d'émotions académiques à leurs effets sur l'apprentissage. Pekrun et al. (2002) ont, par exemple, proposé une classification de ces émotions sur la base de leur valence (émotions positives ou négatives) et de leur activation (émotions activantes au niveau physiologique ou désactivantes). Ils concluent que les émotions positives activantes (par exemple, la joie) ont généralement des effets positifs sur l'apprentissage, que les émotions négatives désactivantes (par exemple, l'ennui) ont des effets négatifs et que les deux autres catégories ont des effets moins clairs sur celui-ci. Le stress (émotion négative activante) est perçu dans notre échantillon comme « parfois bénéfique » et moyennement utile, ce qui est congruent avec les

résultats de Pekrun et son équipe mettant en avant l'effet variable et complexe de ce type d'émotions sur l'apprentissage. Il ne serait donc délétère pour l'étude que dans certaines conditions dont l'une d'entre elles est discutée ci-dessous. Il faut noter que Pekrun et al. (2002) mettent eux-mêmes en garde contre le danger de conclusions simplistes sur les effets des émotions dans l'apprentissage sur la base de ce type de taxonomie. Ainsi, l'ennui, généralement associé à des effets négatifs sur l'apprentissage (émotion négative désactivante) pourrait, dans certaines conditions, lui profiter. Les conditions auxquelles l'émotion pourrait être un bénéfice ou une menace dans différentes situations d'apprentissage se doivent donc d'être explorées par de futures recherches.

Dans la même perspective, les résultats permettent d'apporter de la nuance à une vision trop souvent dichotomique concernant l'utilité des émotions et leur régulation dans l'apprentissage selon leur caractère agréable ou désagréable : les émotions agréables étant souvent jugées uniquement bénéfiques à l'apprentissage (et uniquement nécessaires à augmenter) tandis que les émotions désagréables, nuisibles pour celui-ci (et uniquement nécessaires à contrôler ou diminuer) (Burić et al., 2016 ; Saklofske et al., 2012). Cette vision dichotomique n'est que partiellement retrouvée ici. Premièrement, nous observons des différences de perception entre les deux catégories d'émotions désagréables (la seconde catégorie d'émotions désagréables étant jugée plus nuisible à l'étude que la première), ce qui indique qu'une vision dichotomique regroupant l'ensemble des émotions agréables vs désagréables est lacunaire. Ensuite, plus que la valence, c'est l'intensité émotionnelle qui apparait dans les théories personnelles des étudiants comme le facteur principal impactant l'utilité perçue de l'émotion dans l'étude et qui justifie la nécessité de régulation pour les trois catégories émotionnelles. Ce résultat n'est pas surprenant vu que l'intensité émotionnelle est une dimension centrale des modèles émotionnels en psychologie clinique, permettant notamment de repérer une émotion devenue pathologique (Philippot, 2011). En outre, les études neuroscientifiques indiquent qu'une émotion trop intense impacte négativement la cognition (difficultés d'attention et de concentration, moindre capacités de résolution de problèmes…) (Immordino-Yang, 2015 ; Rager, 2009). Une émotion ne serait donc utile à l'étudiant que si elle est ressentie dans une intensité lui permettant la poursuite de ses objectifs d'étude, cette dose étant tout à fait personnelle (certains étudiants ont la perception qu'un peu de culpabilité leur suffit pour se mettre à étudier, d'autres qu'elle doit être fortement présente pour les aider à s'y mettre). Le développement de compétences en régulation émotionnelle devrait aider l'étudiant à identifier si ses théories personnelles sur les émotions sont réellement au service de ses buts de formation (ou si ses croyances peuvent leur nuire). Suite à cette première prise de conscience, l'étudiant pourrait ensuite développer des moyens pour atteindre l'intensité émotionnelle réellement « profitable » à son apprentissage.

De futures recherches devraient investiguer davantage les liens entre les théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage et les stratégies de régulation émotionnelle effectivement utilisées par les étudiants, ainsi que leur efficacité réelle. En outre, des liens entre les stratégies de régulation émotionnelle et les comportements autorégulés des étudiants

devraient davantage être explorés (Ben-Eliyahu, 2019 ; Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2013).

En termes d'implications pratiques, cette étude promeut l'importance de ne pas négliger les émotions ressenties par les étudiants dans leur première session universitaire ainsi que la manière dont ils se positionnent à leur égard. Les accompagnements méthodologiques devraient, en effet, attirer l'attention des étudiants sur le caractère fonctionnel de l'émotion (si elle n'est pas trop intense), pouvant les informer sur l'approche ou l'éloignement quant à leurs buts, besoins ou valeurs (Philippot, 2011). En outre, ils devraient veiller à transmettre l'idée qu'il est possible d'apprendre à réguler ses émotions dans un sens désiré (augmenter, diminuer, générer des émotions…) et que cette régulation ne se limite pas à un « contrôle » de ses émotions mais peut viser des buts plus variés. Enfin, le développement de capacités pour réguler les émotions trop intenses (nuisant à l'apprentissage) devrait idéalement faire l'objet d'un apprentissage explicite au sein du parcours scolaire de l'étudiant (Ben-Eliyahu, 2019).

Différentes limites de l'étude peuvent être mises en avant. Une première concerne le faible nombre de sujets, ne permettant de réaliser que des statistiques descriptives sur les données quantitatives. Des statistiques inférentielles devraient être réalisées sur ces variables sur la base d'un échantillon plus conséquent. Une seconde limite a trait aux compétences sollicitées chez les étudiants lors de l'entretien. En effet, l'entretien a nécessité des compétences émotionnelles de la part des étudiants (conscience de l'émotion, identification, expression…), qui n'ont pas été mesurées au préalable. Pour certains étudiants, les théories personnelles semblent moins développées, ce qui ne veut pas forcément dire qu'elles le sont véritablement mais que leurs compétences d'expression émotionnelle pourraient, par exemple, être plus faibles.

5. Synthèse des résultats des deux études

La présente synthèse des résultats de l'étude 1 et de l'étude 2 constitue une sorte de « dézoome » sur les résultats spécifiques à chacun des articles, pour éclairer de manière transversale et synthétique nos deux questions de recherche.

Au sein de cette synthèse, nous nous focalisons sur les données issues de l'étude 1 (données qualitatives et quantitatives), obtenues auprès de 235 étudiants par questionnaires et uniquement sur les données qualitatives de l'étude 2 (non prise en compte des données issues des échelles chiffrées au vu de leur incomplétude), récoltées auprès des 23 étudiants par entretiens. Rappelons que les 23 étudiants interrogés en entretien font partie des 235 répondants au questionnaire, ce qui permet le croisement de certaines variables des deux études, comme l'envisage le dernier point de ce chapitre (sous la forme d'observations « cliniques »).

Rappelons que l'étude 1 (article 1 et 2) interrogeait l'étudiant sur sa régulation émotionnelle en lien avec l'étude d'un cours spécifique. Nous avons, en effet, fait l'hypothèse qu'une remémoration en lien avec un cours précis serait de meilleure qualité pour obtenir des données sur les émotions et les SRE rapportées qu'une remémoration en lien avec une période plus globale. L'étude 2 par entretiens (article 3 et 4) investiguait, quant à elle, les TPE dans la période de préparation des examens dans son ensemble. Selon nous, ces TPE constituent un ensemble de théories construites par l'étudiant sur les émotions et leur régulation sur la base de différentes situations (et non d'une situation spécifique). Pour que l'étudiant ait accès à ces TPE, d'un niveau d'abstraction plus élevé, il nous semblait donc pertinent de récolter les données en lien avec la période large de préparation des examens. Ce niveau différent de contextualisation des données est à garder en tête pour leur interprétation.

Dans cette synthèse des résultats, nous cherchons d'abord à mettre en lumière les éléments d'éclairage à la première question de recherche *(*comment les étudiants universitaires régulent-ils les émotions vécues lors de la période de préparation de la première session d'examens ?) pour ensuite, nous focaliser sur la seconde (pourquoi les étudiants universitaires régulent-ils les émotions vécues dans la période de préparation d'une première session d'examens ?). Ensuite, nous proposons de tisser des liens entre certaines variables de l'étude 1 et de l'étude 2 pour dépasser la synthèse des résultats isolés et tendre vers une intégration de certains de ceux-ci. Toutefois, comme nous n'avons pas testé empiriquement l'ensemble de ces liens, seules des observations sont proposées sur la base des 23 étudiants pour lesquels nous disposons de données dans l'étude 1 et 2. De futures recherches devraient tester systématiquement les relations entre nos différentes variables de l'étude 1 et de l'étude 2 auprès d'une population d'étudiants plus large, comme proposé en discussion.

5.1 Eléments de synthèse : comment les étudiants universitaires régulent-ils les émotions académiques qu'ils vivent lors de la préparation de la première session d'examens à l'université ?

Les réponses apportées à cette question sont issues de l'investigation des SRE cognitives (article 1) et comportementales (article 2). Cette synthèse reprend les résultats obtenus sur les SRE auprès des 235 étudiants puis prend en compte des analyses statistiques descriptives réalisées spécifiquement sur les 23 étudiants (comparées à celles réalisées sur les 235 étudiants pour examiner si les mêmes tendances se dégagent). Enfin, nous prenons, quand cela est possible, une perspective d'analyse plus qualitative grâce aux données des 23 étudiants.

Rappelons en préambule que notre premier article a mis en exergue que les 235 étudiants interrogés ressentaient des émotions académiques diverses en lien avec l'étude du cours ciblé et répartissables en trois catégories (par ordre de fréquence) : les émotions désagréables de stress/manque de confiance, les émotions agréables de plaisir/intérêt/enthousiasme/absence d'ennui et les émotions désagréables de frustration/découragement et culpabilité. Nous nous référons donc à la régulation de ces trois catégories d'émotions dans la suite de cette synthèse.

5.1.1 SRE cognitives

L'étude 1 a permis de mettre en avant la manière dont les 235 étudiants régulent des émotions vécues dans la préparation d'un cours spécifique de leur cursus. L'article 1, en particulier, montre que les étudiants rapportent ces SRE cognitives à des fréquences différentes : l'ensemble de l'échantillon utilise plus fréquemment le blâme de soi que la distraction et plus fréquemment la distraction que le blâme d'autrui. Cet article met aussi en avant les liens entre l'utilisation de certaines SRE cognitives et les émotions ressenties par les étudiants : rumination et catastrophisation positivement liées aux deux catégories d'émotions désagréables ; blâme de soi lié positivement à la deuxième catégorie d'émotions désagréables ; planification et réévaluation positive positivement liée aux émotions agréables. Pour finir, il montre que la SRE cognitive de rumination/catastrophisation est en lien avec le SAE en RE, variable abordée ci-après.

Après avoir rappelé globalement les résultats des 235 répondants, focalisons-nous à présent sur les SRE cognitives rapportées par les 23 étudiants ayant participé aux étude 1 et 2. Sur la base de **statistiques descriptives** réalisées sur les données, nous observons l'émergence de trois groupes de SRE cognitives selon leur fréquence d'utilisation :

(1) les SRE les plus fréquemment utilisées sont la planification/réévaluation, la rumination/catastrophisation, le blâme de soi et l'acceptation/mise en perspective ;
(2) Ensuite, arrive la distraction positive ;
(3) Enfin, le blâme d'autrui.

Ce classement est quelque peu différent de celui de l'échantillon global au questionnaire mais il présente aussi certaines similitudes. Par exemple, le blâme de soi est ici rapporté

comme fréquent tandis que le blâme d'autrui arrive, ici aussi, en dernière position (ce qui semble indiquer que les étudiants ont davantage tendance à se blâmer eux-mêmes pour les problèmes rencontrés dans l'étude qu'à accuser l'enseignant, par exemple). De manière générale, on peut remarquer que les SRE cognitives les plus employées situent la responsabilité de la difficulté rencontrée dans le chef de l'étudiant. On peut également observer au sein de notre échantillon que le fait de se distraire du cours par la pensée est une stratégie « parfois » employée par les étudiants mais qu'elle n'arrive pas en première position.

Si l'on se focalise maintenant sur les 23 étudiants de manière plus qualitative, on observe fréquemment qu'un étudiant a recours à différentes SRE cognitives conjointement. En outre, bien que nous nous refusions à catégoriser ces SRE comme fonctionnelles ou dysfonctionnelles en soi, il est important de constater que celles-ci sont liées à un vécu émotionnel plus ou moins positif : par exemple, l'utilisation très fréquente du blâme de soi ou de la rumination/catastrophisation d'une difficulté rencontrée dans l'étude du cours est associée chez certains étudiants à davantage d'émotions désagréables. Nous observons aussi parmi ces 23 étudiants des différences individuelles quant à la fréquence de recours à ces SRE cognitives. Par exemple, certains étudiants utilisent peu ces SRE cognitives. Au sein de l'échantillon, nous observons qu'il s'agit d'étudiants rapportant peu d'émotions désagréables. Il est donc possible qu'ils aient moins recours à ces stratégies de régulation puisqu'ils ressentent moins le besoin de gérer l'émotion désagréable que d'autres étudiants qui les ressentiraient en plus grande quantité.

5.1.2 SRE comportementales

L'étude 1 a également permis d'éclairer la manière dont les étudiants régulent des émotions vécues dans l'étude d'un cours spécifique via leur comportement. Au sein de notre deuxième article, nous avons mis en avant que pour les 235 répondants, ces SRE comportementales différaient face à l'émotion désagréable (la SRE comportementale la plus rapportée est de faire une pause pour se distraire du cours grâce à une activité sociale, numérique ou physique) et face à l'émotion agréable (la SRE comportementale la plus rapportée est de poursuivre l'étude ; une minorité d'étudiants réalisent un partage émotionnel de l'émotion agréable ou réalisent une activité qu'ils apprécient).

Sur la base d'un calcul de fréquence d'utilisation des SRE comportementales parmi les 23 étudiants de notre échantillon, nous constatons aussi un comportement différent rapporté par les étudiants selon qu'ils doivent réguler de manière comportementale une émotion agréable ou désagréable. Face à une émotion désagréable vécue dans l'étude d'un cours, 21 étudiants sur 23 régulent cette émotion en réalisant une pause dénuée de lien avec l'étude. Deux étudiants seulement gèrent l'émotion désagréable ressentie dans l'étude du cours, non en se distrayant de l'étude mais en la modifiant : continuer à étudier le même cours mais en se créant de l'émotion agréable sur la matière ou étudier un autre cours. Pour gérer l'émotion agréable ressentie dans l'étude d'un cours, la majorité des étudiants poursuivent l'étude tandis que seulement deux étudiants arrêtent l'étude pour partager leur ressenti émotionnel positif.

Notons donc que face à l'émotion désagréable, la majorité des étudiants de notre échantillon (tout comme ceux de l'échantillon global) ont tendance à se distraire de l'étude en réalisant une pause sans lien avec le cours à étudier (largement guidée par une motivation hédonique à réguler l'émotion). La distraction comportementale semble donc être la norme pour gérer l'émotion désagréable. On pourrait expliquer ce résultat par le fait que cette SRE comportementale permet aux étudiants de se sentir mieux et ce, assez rapidement. Ce bénéfice immédiat à court terme pourrait probablement renforcer l'utilisation de ce type de SRE à plus long terme.

Il est intéressant d'observer que se confronter à l'émotion désagréable en cherchant à développer sa compétence dans le cours (regarder un tutoriel sur le morceau de matière qui pose problème, demander de l'aide à des pairs ou à l'assistant…) ne semble pas un réflexe adopté par les étudiants de première année de notre échantillon. Si l'apparition de l'émotion désagréable provoque la fuite du cours, il semble que ce type de stratégie soit chronophage à une période durant laquelle le temps à disposition constitue une ressource précieuse pour l'étudiant et soit peu congruente avec l'atteinte de ses buts de formation.

En bref, grâce à nos récoltes de données, nous pouvons apporter des éléments d'éclairage à la question posée sur le « comment » les étudiants régulent les émotions académiques vécues dans la situation ciblée :

- Les étudiants rapportent des SRE cognitives variées (avec une moindre fréquence de la distraction positive et du blâme d'autrui et une forte fréquence du blâme de soi) ;
- Les étudiants rapportent des SRE comportementales différentes face à l'émotion agréable et désagréable issues de l'étude d'un cours ; l'émotion désagréable poussant généralement à l'arrêt de l'étude et l'émotion agréable à sa poursuite ;
- Les étudiants recourent aux différents types de SRE cognitives à des fréquences différentes et peuvent combiner SRE cognitives et comportementales pour réguler l'émotion ;
- Ces SRE sont en lien avec les émotions vécues par l'étudiant (la SRE employée influence différemment le vécu émotionnel et le vécu émotionnel influence l'utilisation des SRE) et certaines SRE cognitives sont en lien avec le SAE en RE.

5.2 Eléments de synthèse : pourquoi les étudiants universitaires s'engagent-ils dans la régulation des émotions académiques vécues lors de la préparation de la première session d'examens à l'université ?

Les réponses apportées à cette question sont issues du croisement de l'investigation des motivations à réguler et des buts émotionnels (article 2), des théories personnelles de ceux-ci sur les émotions ressenties dans la situation ciblée (articles 3 et 4) ainsi que de leur sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (article 1 et indices sur les facteurs influençant ce facteur dans l'article 3). Comme dans la section précédente, cette synthèse rappelle les résultats observés chez les 235 répondants (sauf pour les TPE uniquement investiguées chez les 23 étudiants) puis part d'analyses statistiques descriptives réalisées sur les 23 étudiants pour ensuite prendre une perspective d'analyse plus qualitative, quand les données le permettent.

5.2.1 Motivations à réguler et buts émotionnels

L'étude 1 par questionnaire comportait une série de questions sur les SRE comportementales et sur le « pourquoi » de l'utilisation de celles-ci. Ces questions ont permis d'explorer les motivations à réguler chez les étudiants ainsi que les buts émotionnels qui les sous-tendent (en lien avec les SRE comportementales déjà abordées) dans la situation d'apprentissage ciblée.

Ces variables ont fait l'objet de l'article 2. Cet article révèle que les motivations hédoniques et instrumentales sous-tendent la régulation des émotions des 235 étudiants dans l'étude du cours ciblé et que la proportion de ces motivations diffère selon la valence de l'émotion à réguler (agréable ou désagréable). Chacune de ces motivations est elle-même sous-tendue par un but émotionnel, fixant l'état émotionnel désiré par l'étudiant dans l'étude. L'article met aussi en avant que deux motivations peuvent être présentes conjointement et entrer en conflit, la SRE comportementale rapportée dans ce cas sert prioritairement la motivation hédonique plutôt qu'instrumentale.

Au sein des 23 étudiants, nous observons que face à l'émotion désagréable, la SRE comportementale de « faire une pause non en lien avec l'étude du cours » est majoritairement sous-tendue par une motivation hédonique (de type pro-hédonique) (16 étudiants sur 23) visant à augmenter les émotions agréables ou à diminuer les émotions désagréables (buts émotionnels). C'est également la motivation à réguler dominante dans l'ensemble de l'échantillon au questionnaire. La motivation instrumentale seule, de performance (par exemple, étudier plus efficacement) est présente chez cinq étudiants sur 23. Chez deux étudiants sur 23, les motivations hédoniques et instrumentales sont retrouvées ensemble (mais toujours opérationnalisées via des SRE comportementales qui promeuvent prioritairement le bien-être au détriment de la continuité de l'étude).

La motivation à réguler l'émotion agréable en contexte d'étude d'un cours universitaire a été investiguée par une question non obligatoire à laquelle seuls 11 étudiants sur 23 ont répondu. Il en ressort que la régulation de l'émotion agréable est sous-tendue par une motivation instrumentale chez huit étudiants sur 11 (continuer à étudier le cours) et hédonique chez trois d'entre eux (se donner la confiance, partager la confiance). La concomitance des deux motivations n'est pas observée dans ce cas (ni dans l'échantillon plus large). Quelle que soit la valence de l'émotion, on observe que les motivations à réguler hédonique et instrumentale sont présentes dans les données. Toutefois, la valence de l'émotion fait varier leur proportion.

Cette focalisation sur les motivations à réguler et sur les buts émotionnels mène, ensuite, à s'intéresser au « pourquoi » des buts émotionnels eux-mêmes. En effet, il s'agit de mieux comprendre pourquoi l'étudiant vise tel ou tel état émotionnel dans la situation d'apprentissage. Les théories personnelles des étudiants sur les émotions académiques et leur régulation ainsi que le SAE en RE de l'étudiant peuvent nous permettre d'approfondir cette réflexion. Les résultats principaux de ces variables sont rappelés ci-après.

5.2.2 Théories personnelles sur les émotions académiques vécues dans la situation ciblée

Ce qui pousse l'étudiant à réguler telle ou telle autre émotion provient, en partie, des croyances de ce dernier sur le caractère profitable ou non de l'émotion pour l'apprentissage et l'atteinte de ses buts de formation. Ce qu'un étudiant souhaite ressentir dépendra donc de la manière dont il perçoit les émotions et leurs conséquences pour la cognition, l'apprentissage ou son adaptation au contexte universitaire. C'est ce que nous apprennent les articles 3 et 4.

L'article 3 investigue de manière générale ce que les 23 étudiants pensent des émotions académiques et de leur régulation à cette période. Il indique, de manière préliminaire, que certains étudiants ont conscience de l'impact de l'émotion sur l'apprentissage (ils citent notamment l'impact de sa composante cognitive ou physiologique sur l'apprentissage), qu'ils considèrent l'émotion comme porteuse d'un message sur l'adéquation de leurs stratégies méthodologiques au contexte universitaire ou encore sur la qualité de leur choix d'orientation. Cet article donne des premières pistes sur le « pourquoi » les étudiants jugent les émotions plus ou moins utiles à cette période. En outre, les codes thématiques les plus fréquents mettent en évidence que la régulation est perçue par les étudiants comme dépendante du contexte et qu'elle peut faire l'objet d'un apprentissage. Ces théories personnelles devaient être investiguées plus précisément en lien avec la nature de certaines émotions académiques, c'est le but que nous avons visé dans l'article 4.

Grâce à une méthode mixte, l'article 4 vient préciser les résultats de l'article 3 en se centrant précisément sur les théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler les trois catégories d'émotions académiques émergeant de l'article 1. Ses résultats indiquent que les émotions agréables ont été jugées globalement utiles, même si leur excès est parfois identifié comme une menace à l'étude. Elles sont considérées comme nécessaires à réguler pour certains étudiants mais pas pour d'autres. Les émotions désagréables ont été jugées moyennement utiles et nécessaires à réguler selon leur nature et leur intensité. Ces résultats complètent ceux de l'article 3 en mettant en avant que les théories personnelles des étudiants sur les émotions académiques et leur régulation varient, notamment, selon la nature de l'émotion et l'intensité perçue. Il semblerait qu'aucune émotion ne soit a priori néfaste pour l'apprentissage selon le point de vue des étudiants interrogés mais que l'intensité soit le facteur central sur lequel l'étudiant se base pour estimer que l'émotion nuit ou facilite la poursuite de ses buts.

5.2.3 Sentiment d'auto-efficacité en RE

Dans la lignée des résultats précédents, le SAE en RE semblait également pertinent à analyser. C'est la seule variable à être explorée à la fois dans l'étude 1 et dans l'étude 2 (investiguée au sein du questionnaire : *lorsque tu préparais le cours ciblé, dans quelle mesure estimes-tu avoir été capable de gérer tes émotions ?* et de l'entretien : *dans la situation de préparation des examens, dans quelle mesure estimes-tu avoir été capable de gérer les émotions A, B, C ?).* Nous rappelons d'abord les résultats du questionnaire sur cette variable puis ce qui ressort des entretiens à ce sujet.

Au sein du questionnaire, les 235 étudiants rapportent qu'ils se sentent « régulièrement » capables de gérer leurs émotions académiques. De plus, une corrélation significative est observée entre le SAE en RE et une SRE cognitive. Elle permet de conclure que plus l'étudiant se sent capable de réguler ses émotions, moins il a recours à la rumination/catastrophisation (ou vice-versa puisqu'aucun lien de causalité n'a été testé). Pour finir, nous avons remarqué que les deux catégories d'émotions désagréables étaient également corrélées négativement au SAE en RE lors de la préparation des examens. Parmi les 23 étudiants, des statistiques descriptives permettent d'observer la même moyenne du SAE en RE que chez les 235 répondants. Les 23 étudiants répondent aussi en moyenne qu'ils se sentent « régulièrement » capable de gérer leurs émotions dans l'étude de ce cours.

Au sein des 23 entretiens, des informations quant au sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle ont émergé quand la chercheure investiguait les théories générales des étudiants sur la régulation des émotions académiques (cf. article 3). La majorité des étudiants ont alors mis en avant une conception contextuelle de la régulation (la capacité à réguler les émotions académiques dépend de la situation) et décrit différents facteurs qu'ils jugent comme facilitant ou nuisant à leur propre régulation émotionnelle dans la situation visée. Nous avons donc estimé que ces facteurs influençaient leur « sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle » dans la situation académique ciblée (nature de l'émotion à réguler, intensité de l'émotion à réguler, familiarité avec l'émotion à réguler, compréhension de la source de l'émotion à réguler…). Par exemple, certains étudiants se sentent plus capables de réguler une émotion déjà ressentie dans un autre contexte qu'une émotion non familière.

Notons qu'au sein de l'article 3, des facteurs faisant varier la perception du potentiel de maitrise de l'étudiant sur la situation ont aussi été rapportés (étudier seul ou pas, disposer des prérequis jugés suffisants ou pas à la réussite du cours, avoir encore du temps jusqu'à l'évaluation ou pas…). Ceux-ci influencent le vécu émotionnel de l'étudiant à cette période : plus il perçoit du contrôle sur la situation, plus des émotions agréables seront ressenties. Nous estimons que ces variables peuvent, par conséquent, influencer également son « sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle » lorsqu'il doit réguler des émotions apparues à cette période. En effet, le SAE en RE se base sur la perception de contrôle qu'un individu possède à propos de sa régulation émotionnelle. Il semble donc logique qu'il soit notamment impacté par la perception de contrôle que l'individu possède sur une situation dans laquelle il est amené à réguler ses émotions. Nous observons ici comment les processus de génération de l'émotion académique et de régulation de celle-ci sont intriqués, comme expliqué dans le chapitre théorique. Notons que ces variables seront reprises dans la partie « discussion » de ce manuscrit puisqu'elles nourriront les pistes d'intervention proposées aux intervenants méthodologiques (ces pistes sont également compilées au sein d'un article 5, cf. annexe 6, page 287).

En bref, grâce à nos récoltes de données, nous pouvons apporter des éléments d'éclairage à la question posée sur le « pourquoi » les étudiants régulent les émotions vécues dans la situation ciblée :

- Face à la régulation de l'émotion désagréable, les SRE (comportementales) sont sous-tendues par des buts émotionnels (diminuer l'émotion désagréable, augmenter l'émotion agréable), eux-mêmes majoritairement guidés chez les étudiants par la motivation hédonique. Lorsque la motivation hédonique ou instrumentale (de performance) sont toutes les deux présentes, c'est la première qui détermine tout de même le but émotionnel et la SRE employée. Face à la régulation de l'émotion agréable, c'est la motivation instrumentale à réguler ses émotions qui domine ;
- Les théories personnelles sur les émotions que possèdent les étudiant révèlent que les émotions agréables sont jugées plus utiles (sauf si elles sont trop intenses) que les émotions désagréables pour l'apprentissage. La valence mais surtout l'intensité de l'émotion influencent les théories de l'étudiant sur la nécessité de la réguler. Ce jugement est lié à sa perception de l'émotion comme une aide ou une entrave à ses buts de formation (par exemple, perception de son impact sur la cognition, de son rôle pour l'adaptation des méthodes d'apprentissage ou encore pour l'orientation) ;
- Le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle est globalement bon chez les étudiants interrogés. Cette variable est également liée aux émotions désagréables ressenties (corrélation positive entre le SAE en RE et les deux catégories d'émotions désagréables) et à la SRE cognitive de rumination/catastrophisation (corrélation positive entre le SAE en RE et cette SRE cognitive) ;
- En outre, malgré un bon SAE en RE selon les réponses aux questionnaires, les entretiens permettent de faire émerger des variables de différentes natures rapportées par les étudiants pour expliquer leur différence de perception de leur capacité à réguler les émotions (variables personnelles et contextuelles).

5.3 Observations intégrant des variables de l'étude 1 et de l'étude 2

Les deux rubriques précédentes ont permis de synthétiser les principaux éléments d'éclairage que nos données ont apportés à nos deux questions de recherche initiales. Certains liens entre variables des études 1 et 2 sont proposés ici sous la forme d'observations « cliniques » basées sur nos données auprès des 23 étudiants. Elles tendent à intégrer certaines de ces données obtenues via les questionnaires et les entretiens. Ces observations n'ont pas pour ambition d'être exhaustives mais de mettre en avant certaines relations intéressantes entre le « comment » et le « pourquoi » de la RE, qui émergent des données et qui pourraient nourrir de futures recherches.

Ces observations sont décrites comme suit :

- Elles prennent appui sur les moyennes des émotions vécues par les 23 étudiants ;
- Elles mettent en lien ces moyennes avec : les théories personnelles des étudiants sur les émotions, le SAE en RE, les SRE comportementales qu'ils rapportent et leurs motivations à réguler les émotions.

D'autres liens (entre le SAE en RE et les buts émotionnels, motivations à réguler ou encore entre SRE cognitives et comportementales) ont été passés en revue. Toutefois, nos données ne sont pas assez informatives sur ceux-ci que pour les aborder ci-après.

Au sein des 23 étudiants, nous pouvons observer de manière générale une certaine indépendance entre les émotions agréables et désagréables ressenties. En effet, certains étudiants rapportent des moyennes hautes en émotions agréables et hautes en émotions désagréables, d'autres hautes en émotions agréables et plus basses en émotions désagréables, d'autres encore, basses en émotions agréables et hautes en émotions désagréables. Aucun étudiant parmi les 23 n'a à la fois des moyennes basses en émotions agréables et désagréables.

Pour la suite de ce croisement de variables, nous avons à chaque fois sélectionné les trois[26] étudiants parmi les 23 qui avaient les moyennes les plus hautes en émotions agréables, les plus basses en émotions agréables, les plus hautes en émotions désagréables et les plus basses en émotions désagréables. Nous sommes dès lors partie de ces quatre catégories pour réaliser des observations avec les autres variables.

Les trois étudiants qui expérimentent **le plus d'émotions agréables** :

- font part de théories personnelles sur les émotions similaires. Ils perçoivent l'émotion comme généralement utile à l'étude mais également nécessaire à réguler pour en gérer la dose. Ils mettent en avant que l'émotion est d'autant plus utile à l'étude qu'on identifie sa nature et qu'on en comprenne la cause. Ces trois étudiants partent aussi de l'idée que la régulation s'apprend et peut-être plus difficile dans certaines situations que dans d'autres mais qu'elle reste toujours possible. En outre, ils pensent que la RE ne se limite pas à la diminution d'émotions désagréables et soulignent l'importance de gérer la dose d'émotions agréables mais aussi d'être capable d'en créer dans l'étude du cours ;
- présentent un SAE en RE moyen (X=3) ;
- rapportent la SRE comportementale de faire une pause non en lien avec l'étude pour réguler l'émotion désagréable (sous-tendue par une motivation instrumentale, hédonique ou les deux) tandis qu'ils continuent à étudier lorsqu'ils vivent une émotion agréable (SRE sous-tendue par la motivation instrumentale à réguler ses émotions).

Les trois étudiants qui **expérimentent le moins d'émotions agréables :**

- font part de théories personnelles sur les émotions similaires aux précédents : ils envisagent l'émotion comme généralement utile à l'étude mais également nécessaire à réguler pour en gérer la dose. Toutefois, ils mettent en avant la difficulté de la RE et parfois son impossibilité ou sa non pertinence. Une étudiante explique ainsi « *je pars du principe que cette période est stressante donc je n'essaye pas toujours de gérer ce stress* » ou une seconde étudiante « *je suis d'un naturel stressé, j'ai appris à l'accepter* », mettant potentiellement en lumière moins d'efforts pour réguler les

[26] Nous en avons seulement sélectionné trois pour cette analyse de manière à ne conserver que les étudiants qui avaient les moyennes les plus caractéristiques de chaque catégorie. De plus, nous avons basé ces observations sur trois plutôt que sur deux étudiants pour disposer d'un minimum de variété au sein du trio sélectionné.

émotions désagréables, laissant peut-être en conséquence moins de place aux ressentis positifs ;

- présentent un SAE en RE moyen ou plutôt mauvais (X≤3), ce qui parait cohérent avec leurs théories personnelles sur les émotions ;
- rapportent la SRE comportementale de faire une pause dénuée de lien avec l'étude pour réguler l'émotion désagréable (sous-tendue par une motivation hédonique) ou d'étudier un autre cours (SRE sous-tendue par une motivation instrumentale). Nous ne disposons pas des données complètes concernant leurs SRE comportementales face à l'émotion agréable.

Les trois étudiants qui rapportent des moyennes **les plus hautes dans les deux catégories d'émotions désagréables** :

- pensent que le degré d'utilité de l'émotion pour l'étude varie selon sa nature (les émotions agréables sont plus utiles que les désagréables). Ils mettent en avant l'importance de les réguler, sans quoi elles nuisent à l'étude ou au bien-être mais mettent en avant la difficulté de la RE en expliquant leur incapacité à agir sur les émotions dans la majorité des situations. Ils ne mettent pas en avant la possibilité d'évoluer dans la compétence en RE ;
- présentent à l'instar de la catégorie précédente, un SAE en RE bas au questionnaire (X=1 ou 2) ;
- rapportent la SRE comportementale de faire une pause non en lien avec l'étude pour réguler l'émotion désagréable (sous-tendue par une motivation hédonique chez les 3). Nous ne disposons pas de données complètes concernant leur SRE comportementale face à l'émotion agréable.

Les trois étudiants qui rapportent les **moyennes les plus basses dans les deux catégories d'émotions désagréables** :

- font part de théories personnelles assez différentes mais partagent l'idée (déjà exprimée) que l'émotion est fonctionnelle en raison du message qu'elle porte et que la régulation émotionnelle, même si elle peut être difficile, peut s'apprendre. Deux d'entre eux insistent également sur l'importance de comprendre les causes des émotions ;
- présentent une bonne perception de leur capacité à gérer les émotions au sein du questionnaire puisque leur SAE en RE est égal à 4 ou 5 ;
- rapportent la SRE comportementale de faire une pause non en lien avec l'étude pour réguler l'émotion désagréable (sous-tendue par une motivation hédonique ou instrumentale). Pour réguler l'émotion agréable vécue dans l'étude, deux des trois étudiants poursuivent l'étude de leur cours (SRE sous-tendue par une motivation instrumentale) ; le dernier rapporte une SRE cognitive et non comportementale (face à l'émotion agréable, il focalise son attention sur l'importance de persévérer et non sur un possible échec à l'examen de manière à garder confiance).

En bref, ces observations « cliniques » mettent en évidence certains liens entre les TPE que les étudiants possèdent sur les émotions et leur régulation dans l'apprentissage et leur SAE en RE. Il est plus difficile toutefois d'établir des liens pertinents avec leurs SRE comportementales, les buts émotionnels et les motivations à réguler qui les sous-tendent puisque ces variables varient peu au sein de notre échantillon de 23 étudiants. Nos données nous limitent donc dans ces interprétations mais pourront peut-être ouvrir la voie à des investigations de plus grande ampleur sur ces variables.

Plus globalement, le chapitre empirique a permis d'exposer avec précision les différentes variables investiguées dans ce travail ainsi que les quatre articles. Ensuite, une synthèse des principaux résultats a été proposée et s'est terminée par une intégration de certains résultats sous la forme d'observations « cliniques » réalisées auprès des 23 étudiants. Cette intégration a dépassé l'exercice de synthèse qui le précède pour croiser certaines variables appartenant à l'étude 1 et 2. Maintenant que nos résultats ont été présentés puis synthétisés, la discussion de ceux-ci peut prendre place. Elle fait l'objet du prochain chapitre.

Partie 4 : Discussion générale

Discussion générale

Dans cette discussion, nous proposons une prise de recul plus importante sur nos résultats menant à la présentation d'une proposition de modèle intégrateur des processus intra-personnels de régulation émotionnelle au sein de la situation d'apprentissage ciblée. Cette discussion des résultats est organisée en différentes étapes.

Pour commencer, nous présentons notre modèle qui offre l'avantage de réaliser une intégration des différents résultats de recherche obtenus au sein de notre première et deuxième étude. En plus de se fonder sur nos résultats empiriques, il a été élaboré sur la base de la littérature actuelle sur la régulation des émotions académiques. Une explicitation de la logique générale du modèle et des types de liens entre les variables en présence est proposée en premier lieu. En second lieu, nous discutons nos principaux résultats de recherche à la lumière de la littérature, par l'intermédiaire de ce modèle.

Ensuite, nous mettons en exergue différentes perspectives théoriques et pratiques découlant de ce travail de thèse ainsi que ses limites. Nous abordons d'abord les limites de notre modèle intégrateur et les perspectives théoriques qui en découlent. A cet endroit, sont inclus dans la réflexion, les facteurs contextuels influençant les processus intra-personnels de régulation des émotions académiques ainsi que l'influence de ces processus sur différents *outcomes* (apprentissage, réussite académique et bien-être de l'étudiant).

Ensuite, deux limites générales de notre recherche sont décrites. Elles portent sur la méthodologie utilisée et sur la posture de la chercheure. Enfin, des perspectives concrètes d'intervention qui prolongent les résultats de cette recherche sont présentées et peuvent être utiles, nous l'espérons, à l'accompagnateur d'étudiants, à l'enseignant ou à l'étudiant lui-même. Elles sont également compilées dans l'article 5 (cf. annexe 6, page 287).

1. Discussion des résultats grâce au modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE

Notre modèle vise à intégrer de manière cohérente, nos résultats de recherche à la littérature existante et par conséquent à offrir des éléments de réponse, organisés les uns par rapport aux autres, à nos questions initiales sur le « comment » et le « pourquoi » les étudiants régulent leurs émotions en situation de préparation de leurs premiers examens universitaires. Inscrit au sein d'une démarchage exploratoire, notre but prioritaire n'était pas d'aboutir à un tel modèle. Toutefois, au fur et à mesure de notre recueil et de notre analyse de données, il nous a semblé utile d'offrir au lecteur une vue d'ensemble schématisée de nos différentes variables et de leurs relations supposées afin d'en permettre une représentation claire. Il faut préciser que ce modèle se focalise sur la régulation des émotions académiques au sens large puisque nous n'avons pas ciblé une catégorie d'émotions académiques en particulier au sein de nos études. En outre, il n'a pour ambition que d'être un outil à tester et à éprouver par de futures recherches sur cette thématique et non un modèle à prétention généraliste.

En guise d'introduction, nous présentons la logique générale d'organisation du modèle et les différents liens qui relient les variables au sein de celui-ci. Ce point vise à aider le lecteur à comprendre l'organisation générale du modèle pour ensuite, lier ses différentes parties à nos résultats et discuter de ceux-ci à la lumière de la littérature.

1.1 Explicitation de la logique générale du modèle et des types de liens entre variables

Au cours de cette recherche, nous avons constaté que l'étude de la régulation émotionnelle en contexte académique, bien qu'elle ait connu des développements récents, restait un champ fragmenté. Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) concluent leur ouvrage collectif *International handbook of emotions in education* en notant que la compréhension des processus émotionnels dans l'apprentissage nécessite l'émergence de cadres théoriques intégratifs (créant des liens entre les théories existantes) permettant de rendre compte de la complexité de processus en jeu. La création de notre modèle s'inscrit résolument dans cette perspective.

Bien que deux modèles intégrateurs sur la régulation des émotions académiques soient présentés en partie théorique, notre propre modèle vise à dépasser leurs limites respectives. Pour rappel, le modèle intégratif ERAS de Harley et al. (2019) ne prend pas en compte les antécédents de la RE. Le modèle de Jarrell et Lajoie (2017), plus proche de nos considérations (sur le comment et le pourquoi réguler) est, quant à lui, uniquement un modèle théorique. Toutefois, ce modèle (Jarrell & Lajoie, 2017) est fortement inspiré de la catégorisation des SRE de Gross (1998b), dont nous nous sommes distanciée dans ce travail par le choix de classifier les SRE selon leur nature uniquement (cognitive et comportementale). Notre manière de classer les SRE nous semble être plus prudente par rapport au peu de connaissances dont nous disposons sur l'implémentation de celles-ci en

contexte de l'apprentissage. Par ailleurs, notre propre modèle nous permet de nous distancier d'une vision trop linéaire de la RE.

Notre modèle (ci-dessous) se centre sur les processus intra-personnels de régulation émotionnelle. Comme le montre les deux ellipses, il éclaire à la fois :

- « **comment** » les étudiants mettent en place cette régulation via la sélection, l'implémentation et le monitoring des SRE ;
- « **pourquoi** » les étudiants régulent leurs émotions académiques via les théories personnelles sur les émotions, le SAE en RE, les motivations à réguler et les buts émotionnels.

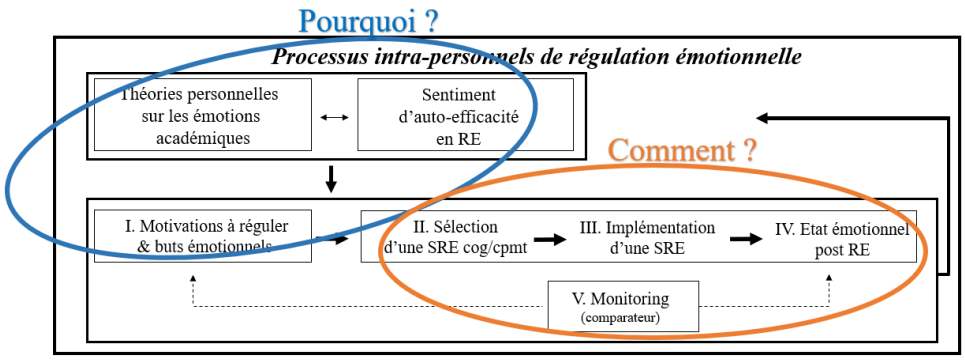


Figure 18. Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (le pourquoi ? et le comment ?)

Ce modèle intégrateur est organisé en différentes parties. Nous en débutons la lecture par les deux cases supérieures :

- **Les théories personnelle**s des étudiants universitaires sur les émotions académiques et leur régulation sont considérées comme des variables antécédentes de la régulation émotionnelle (le « pourquoi » réguler), impactant la suite du processus de RE (une flèche les relie donc au cadre inférieur). Elles influencent également le SAE en RE, ce qui est mis en avant par la flèche bidirectionnelle entre ces variables.
- **Le sentiment d'auto-efficacité en RE** est également considéré comme un antécédent et répond également au « pourquoi » de la RE. Une flèche bidirectionnelle le relie aux théories personnelles sur les émotions académiques car nous partons du postulat que ces deux variables s'influencent réciproquement (ce lien sera explicité dans la suite du chapitre).

Ces deux variables, bien que différentes, sont rassemblées au sein d'un même encadré pour signifier qu'elles débutent toutes deux le processus de RE intrapersonnelle en impactant ensuite, les variables du cadre inférieur.

Nous poursuivons donc la lecture du modèle en nous focalisant sur le cadre inférieur, illustrant un processus séquentiel (représenté par des numéros en chiffres romains) que nous explicitons ci-dessous :

I. **Les motivations à réguler** (hédonique ou de performance) **et les buts émotionnels** (l'état émotionnel désiré) répondent également au « pourquoi » l'étudiant met en place la RE. Ces variables débutent un processus séquentiel puisqu'elles enclenchent un but que doit atteindre la régulation. Elles viennent ensuite influencer le type de SRE sélectionnée par l'étudiant et son implémentation. Ces variables sont parfois regroupées sous le vocable « buts de régulation ».

Les motivations à réguler et les buts émotionnels font l'objet d'un encadré particulier au sein du processus séquentiel puisqu'ils sont considérés comme des antécédents à la RE (telles que les théories personnelles et le SAE en RE), les numéros II, III, IV,V correspondant au « comment » de la RE (phases de la RE). En outre, la littérature indique que les motivations à réguler et les buts émotionnels pourraient être des variables médiatrices entre les théories personnelles sur les émotions et la sélection de la SRE.

II. **La sélection d'une SRE cognitive ou comportementale** est l'étape suivante. En effet, selon la motivation à réguler et le but émotionnel poursuivi, l'étudiant choisit parmi les SRE dont il dispose la/les SRE la/les plus adaptée(s) à son but émotionnel et au contexte. La stratégie peut être cognitive ou comportementale et les stratégies peuvent se combiner (la SRE répond au « comment » réguler).

III. **L'implémentation d'une SRE** permet ensuite à l'étudiant de rendre concrète la SRE sélectionnée, de l'appliquer à la situation.

IV. Suite à la sélection et à l'implémentation de la SRE, l'étudiant se trouve dans **un état émotionnel « post-régulation** » qui peut être plus ou moins proche de l'état émotionnel qu'il visait initialement.

V. Cet état émotionnel va être comparé à l'état émotionnel initialement visé (but émotionnel) durant **l'étape de monitoring** qui permet d'observer si la SRE sélectionnée et implémentée a permis l'atteinte du but émotionnel. Cette cinquième étape met en comparaison les étapes I et IV (d'où la flèche en pointillés).

Les variables I à V sont reprises au sein d'un même encadré car elles sont influencées par les théories personnelles sur les émotions et le SAE en RE. En outre, ces variables, depuis la motivation à réguler et le but émotionnel jusqu'au monitoring de la SRE, participent à la RE effective sous la forme d'une séquence chronologique.

Notre modèle intégrateur propose donc trois types de liens entre variables (représentés par des flèches de nature différente) :

- **Des liens séquentiels (en majorité)** : au sein des processus intrapersonnels de régulation des émotions académiques, ces flèches (⟶) représentent des liens séquentiels entre les variables. En effet, le processus de RE débute par l'activation des théories personnelles de l'étudiant sur les émotions et par l'activation de son SAE en RE, qui influencent ensuite les motivations à réguler et les buts émotionnels que se fixe l'étudiant puis enfin les phases de RE. Notons toutefois que ces liens séquentiels peuvent prendre la forme d'effets rétroactifs d'une variable sur l'autre. Par exemple, on peut imaginer une influence potentielle en retour des phases de RE sur la perception que l'étudiant possède d'être capable de réguler l'émotion, à savoir son SAE en RE. La

flèche qui part du cadre inférieur et remonte vers l'encadré comprenant les TPE et le SAE en RE illustre ce type d'effet ;

- **Un lien d'influence bidirectionnelle** (◄⟶►) : ce lien illustre l'influence des théories personnelles sur les émotions sur le SAE en RE et réciproquement. Nous pensons, en effet, que la manière dont l'étudiant se situe sur l'utilité de l'émotion, la nécessité de la réguler, la menace que représente certaines émotions/certaines caractéristiques émotionnelles… influencent sa perception d'être plus ou moins capable de les réguler et vice-versa (grâce notamment aux observations réalisées à la fin de la partie empirique) ;
- **Un lien de comparaison :** la phase de monitoring consiste à comparer l'état émotionnel après l'implémentation de la SRE (état émotionnel actuel, post RE) aux motivations et buts émotionnels désirés (état émotionnel désiré, pré RE). La double flèche en pointillés (◄---------►) fait donc référence à cette fonction particulière de comparaison entre ces variables.

1.2 Présentation des variables du modèle et discussion des résultats de recherche en lien avec la littérature

Cette section passe en revue l'ensemble du modèle. Pour chaque variable, nos principaux résultats sont rappelés. Ils sont reliés au modèle et discutés sur la base de la littérature actuelle.

1.2.1 Théories personnelles sur les émotions académiques

Les théories personnelles sur les émotions ont été investiguées dans l'étude 2. Pour rappel, cette investigation visait à explorer le versant du « pourquoi » les étudiants régulent leurs émotions dans la situation ciblée. En effet, les croyances d'un individu sur les émotions qu'il vit sont identifiées dans la littérature comme influençant sa manière de les approcher et de les vivre (Barrett, 2012) mais également de les réguler (Ford & Gross, 2018a).

Au sein des entretiens, nous avons exploré les théories générales des étudiants sur les émotions et leur régulation. En outre, nous avons analysé plus précisément leurs théories sur l'utilité des émotions agréables et désagréables ainsi que sur la nécessité de les réguler en situation de préparation d'une première session d'examens universitaires (ces TPE forment une catégorie super-ordonnée de TPE, selon nous). Précisons qu'au sein de notre modèle, la théorie personnelle sur la nécessité de réguler l'émotion recouvre la phase d'identification de la RE proposée par Ford et Gross (2018a). Selon ces auteurs, l'étape d'identification permet de décider si la RE va être initiée ou pas. Au sein de notre modèle, nous l'avons vue comme une étape préliminaire permettant d'activer (ou pas) une motivation à réguler et un but émotionnel, raison pour laquelle elle est représentée en amont du processus séquentiel, au sein des théories personnelles sur les émotions académiques.

Les résultats de notre deuxième étude indiquent premièrement que les étudiants perçoivent que les composantes de l'émotion (cognitives, physiologiques) peuvent impacter l'apprentissage mais également que l'émotion vécue peut informer sur la qualité des

méthodes et de l'orientation (ces éléments contribuent à la formation d'une opinion sur l'utilité des émotions chez les étudiants de notre échantillon). Ensuite, nous avons remarqué, via l'article 4, qu'il était important d'analyser les théories personnelles des étudiants en référence à des émotions précises plutôt que globalement. En effet, les théories personnelles sur les émotions que possèdent les étudiant révèlent que les émotions agréables sont jugées plus utiles pour l'apprentissage (sauf si elles sont trop intenses) que les émotions désagréables. La valence et l'intensité de l'émotion influencent donc les théories de l'étudiant sur la nécessité de la réguler, ce jugement étant lié à sa perception de l'émotion comme une aide ou une entrave à ses buts de formation. Pour faire écho aux théories personnelles des étudiants sur des caractéristiques précises de l'émotion apparues au sein des entretiens (telle que son intensité, sa durée ou sa fréquence), nous considérons qu'il existe également une catégorie « supra-ordonnée » de théories personnelles sur les émotions (en comparaison avec la catégorie « super-ordonnée » de TPE qui comprendrait les théories sur l'utilité et la nécessité de réguler l'émotion). Cette catégorie « supra-ordonnée » de TPE comprend donc des TPE qui précisent les TPE de la catégorie « super-ordonnée » (par exemple, l'étudiant juge l'émotion utile pour l'étude [TPE super-ordonnée] en fonction de son intensité [TPE supra-ordonnée]).

Notons qu'au sein de notre modèle, nous ne suivons pas la même organisation des théories personnelles sur les émotions que celle proposée par Ford et Gross (2018a) et présentée au sein du chapitre théorique. En effet, nous avons jugé que leur taxonomie, bien qu'intéressante, était trop générale et décontextualisée et que nous devions, par conséquent, l'adapter à nos résultats. Ces auteurs (Ford & Gross, 2018a) notent que la majorité des théories personnelles sur les émotions n'ont pas encore fait l'objet d'investigations empiriques. Nos résultats participent donc au travail de recherche visant à « éclaircir » la compréhension de ces théories portant sur les émotions et ce, dans le contexte spécifique de l'apprentissage à l'université. A cet égard, ils apportent un éclairage empirique aux propositions théoriques du modèle intégrateur de Jarrell et Lajoie (2017). Cet éclairage est rappelé au point 2.4 mettant en avant ce que chaque article apporte précisément à notre modèle.

En outre, nos résultats révèlent qu'en situation d'apprentissage, l'intensité de l'émotion est un facteur crucial sur lequel l'étudiant se base pour estimer que l'émotion nuit ou facilite la poursuite de ses buts de formation (théorie sur l'utilité) et par conséquent qu'elle est ou non nécessaire à réguler (théorie sur la nécessité à réguler). L'étudiant anticipe donc qu'étudier exige des ressources cognitives qu'il doit mobiliser et qui risquent d'être dérobées par l'intensité émotionnelle, ce qui fait référence aux attentes de l'étudiant sur les conséquences de l'émotion, nommées *emotion outcome expectancies* (Tamir & Bigman, 2018) dans la littérature. Nous rangeons cette variable dans la catégorie supra-ordonnée des théories personnelles sur les émotions puisqu'elle réfère particulièrement aux conséquences, ici cognitives, de l'émotion. Cette variable est également présente comme antécédent de la RE dans le modèle de Jarrell et Lajoie (2017), au même titre que les motivations à réguler. En outre, elle y était uniquement vue comme impactant la phase d'identification de la RE (décider si la RE est initiée ou non). Dans notre modèle, nous

considérons, selon la littérature détaillée ci-dessous, que les TPE peuvent elles-mêmes influencer les motivations à réguler et les buts émotionnels de manière plus large, que les TPE peuvent aussi influencer les phases de régulation.

Tamir et al. (2015) notent que la valeur que confère l'individu à une émotion spécifique pour l'atteinte d'un but particulier (théories personnelles d'utilité ou *emotion outcome expectancies*) est reliée à la motivation qui le poussera à réguler l'émotion. Cette implication nous permet d'établir un lien entre nos résultats sur ces théories personnelles et la littérature sur la régulation motivée (Tamir et al., 2020). En effet, investiguer l'utilité perçue de l'émotion incite l'étudiant à réfléchir à la manière dont l'émotion peut lui servir en regard du but qu'il poursuit (motivation instrumentale). Nous observons ici comment les théories personnelles sur l'émotion influencent le processus séquentiel et dans ce cas, la motivation à réguler. Précisons toutefois que nous n'avons pas investigué directement ce lien dans nos données. Ce lien a été inséré au sein de notre modèle sur la base d'observations non systématiques et de la littérature présentée ici.

Pour finir, nous avons établi un lien d'influence réciproque dans notre modèle entre les théories personnelles sur les émotions académiques et le SAE en RE. Ces deux variables ont été étudiées isolément dans nos études, nous possédons donc uniquement les observations proposées en fin de partie empirique sur ce lien. En outre, certains entretiens révèlent des observations mettant en avant l'influence réciproque de ces variables. Par exemple, une émotion intense est souvent jugée néfaste pour l'étude et donc nécessaire à réguler (théories personnelles sur l'intensité, la nécessité à réguler). Ces théories peuvent influencer la perception que l'étudiant possède de sa capacité à moduler effectivement l'émotion (SAE en RE moins bon si l'émotion est perçue comme intense, par exemple). A l'inverse, le SAE en RE peut influencer la théorie personnelle de l'étudiant sur l'émotion : par exemple, un étudiant se sentant totalement incapable de réguler une certaine émotion risque de la juger menaçante pour l'apprentissage.

1.2.2 Sentiment d'auto-efficacité en RE

Celui-ci a été exploré dans l'étude 1 et dans l'étude 2, comme détaillé au sein de la synthèse des résultats dans la partie empirique. Il s'agit donc de la seule variable du modèle ayant fait l'objet d'investigations à la fois par questionnaires et entretiens.

Pour rappel, nous ne considérons pas que cette variable fasse partie des théories personnelles sur les émotions (variable précédente) puisqu'elle engage une perception de l'étudiant sur « sa propre capacité » à réguler ses émotions (Caprara et al., 2013a). Une croyance portant un jugement sur sa propre compétence à gérer l'émotion ne nous semble pas être de la même nature que des croyances sur les émotions et leurs caractéristiques, non reliées à soi et à sa compétence (théories personnelles sur les émotions).

Nos résultats suggèrent qu'au sein de l'échantillon global tout comme au sein des 23 étudiants, ce SAE en RE est moyen. Ces données inviteraient à penser que la période de préparation des premiers examens universitaires ne représente pas tant un défi en termes de régulation émotionnelle pour l'étudiant que nous ne l'avions pensé ou que l'étudiant

surestime sa capacité à gérer ses émotions durant cette période. Toutefois, nos données qualitatives sur cette variable nous invitent à nuancer ce constat. En effet, les entretiens nous ont permis de mettre en exergue une diversité de variables influençant ce SAE en RE chez les étudiants (variables liées à la perception de l'émotion, de la situation, à l'étudiant lui-même). Tamir (2021) met en avant une idée qui fait tout à fait écho à nos résultats : elle note que l'investissement d'un individu envers un but dépend non seulement de la désirabilité de ce but mais aussi de la capacité perçue pour l'atteindre (ici donc, du SAE en RE). Elle ajoute que cette capacité dépend en partie des croyances de l'individu sur le contexte de la RE (le contexte facilite-t-il ou non la RE ? Quelles ressources sont à sa disposition ?), ce qui apparait notamment au sein des facteurs qu'évoquent les étudiants interrogés comme facilitant ou freinant la RE. Ceux-ci seront présentés au sein des pistes d'intervention et mettent en avant différents facteurs contextuels influençant la RE.

Au sein de la littérature, Caprara et al. (2008b) notent que les croyances d'efficacité personnelle en RE sont hautement liées au contexte. Il nous a donc semblé pertinent d'étudier cette variable dans le contexte spécifique de l'apprentissage à l'université. Notons toutefois que ces chercheurs distinguent au sein du SAE en RE, les croyances d'une personne quant à l'expression des émotions agréables et leurs croyances relatives à la modulation des émotions désagréables. Au sein de notre modèle, nous n'en avons pas la même conception. En effet, il nous semble que l'expression et la modulation de l'émotion sont des processus émotionnels différents, reliés à des compétences émotionnelles distinctes (Mikolajczak et al., 2009). Par conséquent, cet amalgame nous semblait induire un flou conceptuel au sein de ce concept. Nous concevons donc le SAE en RE uniquement comme la perception que l'étudiant a de sa capacité à réguler l'émotion agréable et désagréable (rappelons que celle-ci peut être très différente de sa compétence effective pour réguler l'émotion).

En outre, nous considérons que le SAE en RE influence le processus séquentiel dans son ensemble. Bien que toutes les relations entre SAE en RE et étapes du processus séquentiel n'aient pas été investiguées empiriquement, l'article 1 met en avant des corrélations entre le SAE en RE et la nature des émotions vécues par l'étudiant mais également le type de SRE cognitives qu'il sélectionne. En plus de jouer un rôle central dans la sélection de la SRE, le SAE en RE semble aussi impacter les efforts mis en œuvre pour réguler l'émotion, comme relevé dans l'article 3. Certains étudiants expliquent, par exemple, que comme ils sont certains de ne pas pouvoir agir sur les émotions qu'ils vivent lorsqu'ils étudient (mauvais SAE en RE), ils redoutent particulièrement leur apparition. En effet, ils savent que dès que les émotions apparaissent, ils n'ont d'autre choix que de les subir et d'attendre qu'elles passent d'elles-mêmes, à un moment où leur temps est pourtant précieux. Ils ne font donc pas d'efforts pour les réguler puisqu'ils pensent à l'avance que ces efforts seront vains. Les connaissances scientifiques étayent ces observations empiriques en mettant en exergue que des croyances de « contrôle » sur ses propres émotions participent à une régulation efficace (Gutentag et al., 2017), à savoir une régulation dans laquelle la SRE permet à l'individu d'atteindre l'état émotionnel désiré ainsi qu'à plus d'efforts de régulation (Ford et al., 2018). Nous reviendrons dans les perspectives de recherche sur l'importance d'en connaitre davantage sur cette variable, centrale à nos études. Pour finir, comme expliqué, au

sein de notre modèle, cette variable est mise en lien avec les théories personnelles sur les émotions, lien d'influence réciproque qui nécessitera d'être investigué empiriquement dans le futur.

1.2.3 Motivations à réguler et buts émotionnels

Les motivations à réguler et les buts émotionnels, nommés globalement les buts de régulation, ont fait l'objet de l'article 2 (étude 1) et ont été reliés aux théories de la régulation motivée développées par Tamir et Millgram (2017).

Les résultats, compilés dans l'article 2, mettent en avant que la régulation motivée des émotions désagréables et agréables se distingue. En effet, face à la régulation de l'émotion désagréable, les SRE (comportementales) sont sous-tendues par des buts émotionnels majoritairement guidés chez les étudiants par la motivation hédonique. En cas de conflit de motivations, c'est aussi la motivation hédonique à réguler l'émotion qui détermine le but émotionnel et la SRE employée. Des résultats similaires sont retrouvés au sein des recherches de Boekaerts et Niemivirta (2000) sur l'apprentissage autorégulé. Ces chercheurs ont mis en évidence un conflit entre différents buts chez l'apprenant : les buts d'apprentissage et les buts de protection de l'égo. Ces derniers sont activés quand trop d'émotions désagréables sont ressenties et visent le rétablissement du bien-être en priorité.

Face à la régulation de l'émotion agréable, c'est la motivation instrumentale à réguler ses émotions qui domine et qui se traduit majoritairement par la poursuite de l'étude du cours. Il est, en effet, connu que l'émotion agréable facilite les comportements d'approche ou de poursuite de l'action (Cohn & Fredrickson, 2010).

Ces résultats contribuent à enrichir la compréhension du « pourquoi » l'étudiant régule ses émotions, versant peu documenté selon Tamir et Millgram (2017). Notons que Jarrell et Lajoie (2017) ont inclus les motivations à réguler dans leur modèle intégrateur mais ne les ont pas liées aux buts émotionnels qui les sous-tendent. Ils les ont seulement reliées à la phase d'identification de la RE.

Relions maintenant ces résultats à notre modèle. Au sein de celui-ci, les motivations à réguler et les buts émotionnels débutent le processus séquentiel. En effet, l'étudiant va réguler l'émotion via la sélection et l'implémentation d'une SRE selon une certaine motivation à réguler l'émotion et selon l'activation d'un but émotionnel (qui représente l'état émotionnel qu'il désire éprouver). Ce sont ces motivations à réguler et ces buts émotionnels qui guident donc le processus de RE.

Au sein du modèle, nous concevons des liens entre les théories personnelles sur les émotions/le SAE en RE vers le processus séquentiel et notamment vers les motivations à réguler et les buts émotionnels. Ces liens se retrouvent au sein de nos données. En effet, comme indiqué dans l'article 2, l'étudiant peut suivre une motivation hédonique ou de performance pour réguler ses émotions. Le but émotionnel (vouloir être moins stressé, chercher à être plus confiant, trouver du plaisir dans l'étude…) qui découle de cette motivation sera impacté par les théories personnelles de l'étudiant (le menant à voir l'une ou l'autre émotion comme plus utile ou désirable) et par son sentiment d'auto-efficacité en RE

(s'il est persuadé qu'il n'est absolument pas capable de gérer son stress, il est probable que l'étudiant ne se fixera pas un but émotionnel en lien avec cette émotion, par exemple). Ces liens sont également soutenus par d'autres chercheurs (De Castella et al., 2018 ; Tamir, 2015) suggérant que les buts émotionnels seraient une variable intermédiaire entre les théories personnelles sur les émotions et les SRE utilisées.

Dans la suite du processus séquentiel, le but émotionnel oriente la SRE sélectionnée et implémentée par l'étudiant. Par exemple, si l'étudiant souhaite être plus serein dans l'étude de son cours, il tentera de sélectionner et d'implémenter une SRE qu'il identifie comme efficace pour atteindre cet état. L'article 2 met en lien cette articulation entre motivations à réguler, buts émotionnels et SRE comportementales puisqu'il les a étudiés conjointement.

1.2.4 Phases de régulation

Une fois que l'émotion a été jugée utile à réguler, que l'étudiant s'en sent un minimum capable et qu'une motivation à réguler est activée, le processus de RE se met en œuvre concrètement : le « comment » réguler s'organise en différentes phases décrites par les étapes II à V.

Ces phases ont été inspirées des développements théoriques proposés par Bonanno et Burton (2013) pour décrire une régulation émotionnelle flexible (étape de prise en compte du contexte de régulation, étape de sélection de la SRE, étape de feedback sur l'efficacité de la SRE dans le contexte donné). En outre, les propositions théoriques de Ford et Gross (2018a) rejoignent également l'idée que la RE s'opère en différentes phases. Comme expliqué plus haut, nous n'avons gardé que les étapes de sélection, d'implémentation et de monitoring (et non l'étape d'identification qui permet de décider si la RE est initiée ou pas, vu qu'elle correspond dans notre modèle aux théories personnelles de l'étudiant sur la nécessité à réguler l'émotion). En dehors des articles 1 et 2 qui décrivent la sélection de SRE par l'étudiant, les étapes d'implémentation, l'état émotionnel post RE et l'étape de monitoring n'ont pas été explorées dans notre recherche.

Sélection d'une SRE cognitive ou comportementale

Selon le but émotionnel fixé, l'étudiant sélectionne une SRE (cognitive ou comportementale) qu'il juge adaptée à ce but et au contexte de régulation. C'est l'objet de nos articles 1 (SRE cognitives) et 2 (SRE comportementales). Nous y avons observé que dans la situation d'apprentissage ciblée, l'étudiant rapporte des SRE cognitives variées et situent souvent la responsabilité des difficultés en lui-même, réalisant ainsi des attributions causales internes (Weiner & Handel, 1985). Des SRE comportementales différentes face à l'émotion agréable et désagréable issues de l'étude d'un cours sont également observées : l'émotion désagréable poussant généralement à l'arrêt de l'étude et l'émotion agréable à sa poursuite. En outre, nous avons remarqué que la majorité des étudiants ont recours à une combinaison de SRE cognitives et de SRE comportementales

Le choix de la SRE dépend, en partie, de la capacité de l'étudiant à se représenter le panel de SRE dont il dispose (ou non) puis d'évaluer quelle SRE est la plus adaptée au contexte et

à son but émotionnel. Nous avons étudié ces liens entre SRE comportementales et buts émotionnels notamment dans l'article 2. Cette manière de faire pallie une limite mise en avant par Millgram et al. (2019), à savoir que les SRE sélectionnées ont trop souvent été étudiées en faisant abstraction des buts émotionnels des individus.

Il faut préciser que le SAE en RE peut également jouer un rôle à cette étape si l'étudiant possède la croyance, par exemple, qu'il n'est pas du tout capable d'employer certaines SRE (Gross, 2015).

Différents parallélismes entre les SRE observées dans nos études et les SRE de coping pourraient être établis principalement pour la gestion d'émotions désagréables (Folkman & Lazarus, 1985 ; Halamandaris & Power, 1999 ; Mazé & Verlhiac, 2013 ; Thompson, 2015). Folkman et Lazarus (1985) décrivent, entre autres, différentes stratégies centrées sur l'émotion telles que le focus positif (nommé « distraction positive » dans notre étude), l'auto-blâme (semblable à notre SRE cognitive de blâme de soi) et la réduction de la tension par l'action (semblable à nos SRE comportementales). Néanmoins, ces auteurs ne classifient pas les stratégies selon leur nature (cognitive ou comportementale) comme nous avons décidé de le faire mais distinguent uniquement deux catégories principales : les stratégies de coping visant à s'attaquer au problème et les stratégies de coping visant l'émotion. De plus, ils ne prennent pas en compte la régulation des émotions agréables. Les parallélismes possibles entre ces théories et notre travail sont donc limités.

Implémentation de la SRE

Suite à la sélection d'une SRE, l'étudiant l'implémente, ce qui signifie qu'il met en place la « tactique » choisie concrètement dans la situation d'apprentissage. Cette implémentation serait impactée par la capacité réelle de l'étudiant à réguler ses émotions (Harley et al., 2019). En effet, une régulation efficace (qui atteint son but émotionnel) nécessite à la fois certaines convictions (s'en croire capable, à savoir disposer d'un SAE en RE positif) et des capacités objectives tel que le propose l'article de Gutentag et al. (2017). L'implémentation de la SRE n'a pas été observée puisque nous n'avons utilisé que des données auto-rapportées. Nous devons donc nous en tenir à interpréter ce que l'étudiant dit avoir fait ou pensé pour réguler l'émotion dans l'apprentissage. Nous décrirons dans les perspectives la manière dont de futures recherches pourraient investiguer cette étape de la RE via une méthodologie complémentaire à la nôtre.

Etat émotionnel après l'implémentation de la SRE

Après l'implémentation de la SRE, l'étudiant espère être dans un état émotionnel différent que celui qui l'a poussé à mettre en place la régulation. C'est cet état émotionnel qui est comparé au but émotionnel fixé pour attester de la réussite ou non de la RE (cf. étape de *monitoring*).

Monitoring de la SRE

Cette étape de *monitoring* de la SRE met en exergue que notre conception des processus intra-personnels de la RE est cybernétique, à l'instar de la conception de Tamir (2021) sur la

RE et de celle de Bonanno et Burton (2013), nommant cette étape *responsiveness to feedback*. En effet, l'*input* est ici l'état émotionnel ressenti après implémentation de la SRE. Il va être comparé à l'état émotionnel désiré (but émotionnel). Le résultat de cette comparaison (*output*) constituera un feedback pour l'étudiant concernant le niveau d'avancée vers son but émotionnel.

Par conséquent, le résultat de cette comparaison va modifier la RE opérée par l'étudiant :

- Si le but émotionnel est évalué comme en voie d'être atteint, l'étudiant va persévérer dans l'utilisation de cette SRE (pour atteindre le but émotionnel initialement fixé). Gross (2015) nomme cette persévérance, la *RE maintenance* ;
- Si le but émotionnel initialement fixé n'est pas atteint après l'étape d'implémentation, l'étudiant peut soit conserver le but émotionnel initial et sélectionner et implémenter une autre SRE (Gross appelle cette étape la *RE switching* (Gross, 2015)) ; soit se désengager du but émotionnel initial et arrêter les efforts de RE (*RE stop* selon Gross (2015)).

Comme précisé plus haut, cette étape n'a pas été explorée empiriquement bien que certaines réflexions des étudiants au cours des entretiens sur leur jugement d'efficacité de l'une ou l'autre SRE dans l'apprentissage puissent y faire référence.

Enfin, un effet rétroactif de ces variables (principalement des phases de RE) sur les TPE et le SAE en RE nous semble probable. En effet, certaines observations nous mènent à penser que les étudiants concluent, par exemple, qu'ils ne sont pas capables de réguler telle ou telle autre émotion à la suite de différentes expériences d'échec dans l'implémentation de SRE visant à moduler ces émotions. En outre, un étudiant qui parvient à mieux apprendre à la suite d'une régulation réussie de telle ou telle autre émotion peut aussi modifier ses TPE sur l'émotion en question en regard de l'apprentissage. L'aspect cybernétique de ce modèle est discuté ci-après.

2. Limites du modèle intégrateur et perspectives théoriques

Les différentes limites de notre modèle ainsi que les perspectives théoriques qui en découlent sont maintenant exposées. Des limites et perspectives de l'ensemble du modèle sont d'abord présentées, pour ensuite mettre la focale sur des limites et perspectives théoriques en lien avec le versant du « comment » puis du « pourquoi » de la régulation des émotions académiques. Ensuite, une réflexion est proposée quant à la place des facteurs contextuels pouvant influencer les processus intra-personnels de RE et quant à la place des *outcomes* impactés par ces processus. Cette réflexion ouvre donc différentes perspectives de recherche qui pourraient élargir notre modèle, puisque nous ne disposons nous-mêmes que de peu ou de pas de données sur ces variables contextuelles et sur les *outcomes*.

Pour finir, une représentation schématique des contributions empiriques des quatre articles est présentée au lecteur, en lien avec le modèle élaboré. Elle lui permettra d'identifier précisément les apports empiriques de chacun de ceux-ci mais également, les « points

d'ombre » du modèle qui nécessiteront de futures recherches, comme développé dans cette section.

2.1 Concernant les processus intra-personnels de régulation des émotions académiques

Comme Tamir (2021) le conçoit, se focaliser sur le « comment » de la régulation émotionnelle sans viser la compréhension du but et du moyen choisi par l'individu peut mener à mal interpréter une partie importante du processus de RE. L'objectif de notre modèle était donc d'intégrer nos résultats au profit d'une compréhension plus globale du processus de RE dans la situation ciblée selon les deux versants choisis (le comment et le pourquoi l'étudiant met en place cette RE).

2.1.1 Limites et perspectives théoriques de l'ensemble du modèle

Tout d'abord et comme expliqué plus haut, ce modèle a été élaboré en partie sur la base de nos résultats empiriques et en partie, grâce à la littérature. Au sein de celui-ci**, certaines variables et certains liens entre variables sont donc, plus que d'autres, sous-tendus par du matériau empirique**. Par exemple, nous avons investigué de manière centrale les théories personnelles, le SAE en RE et les SRE. D'autres variables, présentes au sein de nos données mais traitées de manière non centrale, nécessiteraient également d'être éclairées par de futures recherches comme, par exemple, les facteurs influençant le SAE en RE. En outre, comme expliqué également, les phases de la RE telles que l'implémentation et le monitoring, présentes au sein de notre modèle sont issues de la littérature et non de nos résultats empiriques. Enfin, nos articles ont permis de mettre en avant un lien entre le SAE en RE et la sélection de SRE cognitives (article 1) et un lien entre les motivations à réguler, les buts émotionnels et la sélection de SRE comportementales (article 2). Les autres relations entre variables du modèle gagneraient toutefois à être éclairées par des futures études pour dépasser le stade d'observations, telles que celles proposées sur les 23 étudiants à la fin de la partie empirique. En bref, de futures recherches devraient s'attarder à investiguer l'ensemble de ces variables empiriquement et à éclaircir les liens qu'elles entretiennent entre elles (le point 2.4 de la présente discussion met en évidence les contributions précises des quatre articles et permet de visualiser les points d'ombre empiriques du modèle).

Ensuite, bien que nous ayons mis en avant un processus séquentiel depuis les motivations à réguler et les buts émotionnels jusqu'à l'implémentation de la SRE, nous concevons la RE comme un **processus cybernétique** dans lequel certaines variables ont des effets « retour » sur d'autres. L'étape de monitoring met déjà en avant cette idée mais l'aspect cybernétique de ce modèle devra être davantage étayé dans le futur pour mettre en lumière de manière plus précise les effets de rétroaction des variables du cadre inférieur vers les TPE et le SAE en RE. Gross (2015) offre aujourd'hui une piste intéressante à cet égard en développant une schématisation circulaire de la RE (mais non encore appliquée au contexte d'apprentissage). En effet, l'auteur propose un modèle de la RE où coexistent des systèmes d'évaluation de différents niveaux (un système évaluant l'émotion et un deuxième

système évaluant la RE elle-même). Il serait utile que de futures recherches affinent cet aspect cybernétique des processus en jeu dans la régulation des émotions académiques, en incluant les facteurs contextuels et les *outcomes,* comme discuté ci-après.

Notre modèle a également pris le parti de se centrer sur les processus intra-personnels de régulation de l'émotion **et non sur la génération de celle-ci,** comme le propose, par exemple, le modèle ERAS (Harley et al., 2019). Comme indiqué en partie théorique, ces deux processus sont étroitement liés. De futures recherches pourraient donc intégrer le processus de génération de l'émotion au sein d'un modèle plus large. Elles pourraient intégrer le modèle *control-value* (Pekrun & Perry, 2014) ainsi que nos résultats sur la genèse des émotions académiques (cf. article 3) pour expliquer la génération de l'émotion académique à cette période.

Pour finir, ce modèle présente les processus intra-personnels de RE à un instant donné sans explorer **l'origine des différentes variables** en présence. Il serait, néanmoins, enrichissant d'examiner l'origine des théories personnelles des émotions des étudiants mais également la provenance des motivations à réguler et des buts émotionnels. En outre, d'où vient et comment se construit le sentiment d'auto-efficacité dans le domaine particulier de la RE dans l'apprentissage est également une question à laquelle pourraient se consacrer des recherches ultérieures.

2.1.2 Limites et perspectives théoriques sur le « comment » réguler

Au sein de nos études, la manière dont les étudiants régulent leurs émotions dans l'apprentissage a été investiguée en se focalisant uniquement sur les **SRE cognitives et comportementales**. Toutefois, d'autres classifications mêlant les théories en éducation et en psychologie des émotions ont vu le jour telles que la classification des stratégies de régulation dans l'apprentissage proposée par Harley et al. (2019), présentées au sein du chapitre théorique. Des liens pourraient être tissés, au sein d'études futures, entre ces types de SRE et les nôtres. En outre, il serait intéressant d'en savoir plus sur la manière dont différents types de SRE (cognitives et comportementales, par exemple) sont sélectionnées et implémentées par l'étudiant et se combinent pour atteindre le but émotionnel visé (y compris comment elles peuvent se combiner dans le temps au sein d'une « séquence » de SRE). Selon notre perspective, il sera toujours crucial d'explorer ces SRE en lien avec les motivations à réguler et les buts émotionnels de l'étudiant et ses théories personnelles sur les émotions. En effet, il nous semble pertinent de tisser des liens entre le « comment » et le « pourquoi » dans l'étude de la régulation émotionnelle et de considérer l'importance du contexte pour l'étude de ces variables.

Ensuite, dans le cadre de notre recherche, nous avons principalement vu apparaitre des SRE utilisées en réaction à une émotion déjà apparue dans l'étude du cours. Toutefois, il serait pertinent d'explorer davantage **l'effet de SRE mises en place pour prévenir** l'apparition d'émotions désagréables dans ce même contexte dans la perspective d'une distinction entre les SRE préventives (permettant d'anticiper l'apparition de l'émotion) et les SRE réactives (utilisées une fois que l'émotion est là dans l'étude). Plus globalement, il

pourrait être pertinent d'observer quelles SRE sont les plus efficaces selon le moment de l'année académique (le suivi des cours, l'anticipation des examens, leur préparation, la gestion de l'émotion durant l'évaluation, après celle-ci…) et selon le profil de l'étudiant (notamment ses ressources pour faire face à une situation émotionnelle dans l'étude d'un cours telles que ses SRE alternatives, son niveau de compétences méthodologiques, son aisance dans la matière, sa perception de contrôle sur la situation, ses prérequis dans le cours). En effet, dans la lignée de Jacobs et Gross (2014), il nous semble fondamental que davantage d'études investiguent quel(s) type(s) de SRE est/sont bénéfique(s) pour quel type d'étudiant selon les émotions expérimentées dans la situation d'apprentissage. En outre, Gross (2015) considère que chacune des SRE a des coûts et bénéfices différents au niveau émotionnel, cognitif et social. Il serait donc opportun d'en savoir plus sur les conséquences de différentes SRE, notamment au niveau cognitif (impact de la SRE sur les capacités d'attention, de mémorisation…). Ce point d'attention permet de tisser un lien avec la réflexion proposée ci-après sur les *outcomes* de la régulation des émotions académiques. En effet, des liens devraient être étudiés entre les SRE, leurs coûts et bénéfices pour l'apprentissage et les stratégies d'autorégulation mises en place par les étudiants pour apprendre à l'université (sans tomber dans la caricature de classifier des SRE fonctionnelles ou dysfonctionnelles en soi pour l'étudiant, ce qui risquerait d'être réducteur).

Un troisième point concerne les différentes **phases de la régulation émotionnelle**. Au sein de cette recherche, nous avons interrogé la sélection des SRE mais nous n'avons pas exploré directement l'implémentation de celles-ci et son monitoring alors qu'il s'agit d'étapes essentielles au processus de régulation. De futures études devraient donc s'attacher à comprendre plus en détail la manière dont l'étudiant sélectionne une SRE puis l'implémente dans le contexte précis de la préparation de la première session d'examens universitaires, tout comme dans d'autres situations académiques. L'étape de monitoring nécessite également un approfondissement particulier, selon notre position, puisqu'elle permet à l'étudiant de poursuivre, ou non, les efforts de régulation entrepris. Les chercheurs pourraient viser à mieux comprendre la manière dont ce « comparateur » fonctionne, notamment sur quels repères il se base pour attester que la SRE a atteint le but visé ou non. En effet, le résultat de ce monitoring semble influencer la capacité de l'étudiant à ajuster ou non le but émotionnel activé (en fonction du but d'accomplissement poursuivi dans la situation d'apprentissage) et donc avoir des effets conséquents sur ses apprentissages, sa réussite et son bien-être.

2.1.3 Limites et perspectives théoriques sur le « pourquoi » réguler

Comme nous l'avons expliqué, les antécédents de la RE en situation académique n'apparaissent, à notre connaissance, dans aucune recherche empirique en pédagogie universitaire. Nous avons donc débuté modestement le travail d'analyse de ces variables antécédentes à la régulation des émotions académiques.

Premièrement, notre étude nous a permis d'observer de manière exploratoire différents **types de théories personnelles sur l'émotion dans l'apprentissage** (de théories plus générales à des théories plus spécifiques). Nous nous sommes principalement focalisée sur

la théorie personnelle d'utilité de l'émotion dans la situation et sur sa nécessité à la réguler en lien avec trois groupes d'émotions. Bien que d'autres théories personnelles ont émergé au sein des entretiens et ont permis de mieux comprendre à partir de quels critères l'étudiant atteste ou non de l'utilité de l'émotion pour la tâche poursuivie (théories personnelles sur l'intensité de l'émotion, sur sa durée, sur ses conséquences…), celles-ci devraient faire l'objet de futures recherches. En effet, la littérature est encore peu fournie concernant la diversité des théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage et sur la manière dont ces théories se recouvrent, s'intriquent et forment un système de croyances chez un étudiant. En outre, il serait pertinent d'en connaitre davantage sur le lien entre la nature de l'émotion et les théories personnelles : existe-t-il des théories personnelles distinctes selon la nature de chaque émotion ? La précision de ces théories varie-t-elle d'un étudiant à l'autre ? En fonction de quoi ?

Deuxièmement, **le « poids » de chacune de ces théories personnelles et du SAE en RE** dans le processus plus global de la RE gagnerait à être mieux connu : quelles sont les théories personnelles les plus influentes chez un étudiant ? comment impactent-elles le reste du processus de RE ? quel rôle joue le SAE en RE ? En effet, il serait utile de tester empiriquement les liens entre théories personnelles et motivations à réguler/buts émotionnels mais également comment le SAE en RE influence ces théories personnelles et les motivations à réguler/buts émotionnels. En outre, nous n'avons qu'initié des liens entre les théories personnelles émotionnelles et les émotions vécues par les étudiants et les SRE qu'ils rapportent. Par conséquent, il serait particulièrement intéressant que de futures études testent de manière empirique et systématique les liens unissant ces variables (émotions, SRE, SAE en RE et théories personnelles sur les émotions), en prenant en compte la diversité de théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage. En effet, il pourrait être utile pour mieux comprendre les différences interindividuelles en termes de régulation des émotions dans l'apprentissage, d'investiguer plus en profondeur ce qui différencie les étudiants qui pensent que les émotions sont utiles à l'étude vs inutiles ; qui pensent que les émotions sont nécessaires à RE vs non nécessaires à RE ; qui pensent que les émotions sont impossibles à réguler dans l'étude vs possibles à réguler ; qui pensent qu'ils sont incapables de réguler leurs émotions dans l'étude *versus* qu'ils en sont capables… Un balbutiement de cette démarche est proposé en fin de partie empirique (observation des différences entre étudiants expérimentant beaucoup/peu d'émotions agréables/désagréables au sein de nos données) et pourrait nourrir des questions de recherche à l'avenir.

Troisièmement, une question intéressante à approfondir concerne les antécédents de la RE dans l'apprentissage : **à partir de quand convient-il de réguler l'émotion** pour qu'elle soit au service des buts de formation de l'étudiant ? Cette interrogation a émergé dans la réflexion de certains étudiants lors des entretiens. Ils se questionnaient sur le compromis à trouver « entre tirer parti du message porté par l'émotion/la vivre/choisir de ne pas la réguler et l'importance de la réguler ». Ils partaient de l'idée que si elle est régulée trop vite, le risque est de perdre l'information qu'elle porte sur les buts, les valeurs, les besoins (sa valeur épistémique notamment sur la qualité de la méthode et de l'orientation) mais que si elle est régulée trop tard, le risque est qu'elle nuise à l'étude. Il nous semble que l'antagonisme

présent dans cette vision (opposant « réguler » *versus* « tirer parti du message ») pourrait être dépassé en posant l'hypothèse qu'une régulation adaptative nécessite la prise de conscience et l'identification rapide de l'émotion vécue (avant qu'elle n'atteigne une haute intensité). On peut postuler que cette compétence à identifier l'émotion pourrait permettre à l'étudiant de tirer profit du message émotionnel à temps. Selon sa capacité à en comprendre la cause (compétence de compréhension de l'émotion), il pourrait y voir plus clair dans les actions à opérer pour assurer la continuité de son étude. Cette piste pourrait faire l'objet de futures recherches, notamment en examinant davantage les liens entre les compétences émotionnelles d'identification et de compréhension de l'émotion (Mikolajczak et al., 2009) et les capacités à réguler les émotions dans l'apprentissage. Investiguer le niveau de compétences émotionnelles des étudiants, par exemple via un outil tel que le profil de compétences émotionnelles (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013) et mettre en lien ce niveau de compétences avec le type de théories personnelles investiguées chez les étudiants (et avec le type de SRE utilisées) pourrait être une piste de recherche fructueuse.

2.2 Quelle place pour les facteurs contextuels influençant les processus intra-personnels de RE ?

Notre modèle s'est focalisé uniquement sur les processus intra-personnels de RE en prenant peu en considération les facteurs contextuels impactant la régulation des émotions académiques, si ce n'est l'article 3 qui s'intéresse davantage aux caractéristiques du contexte faisant émerger ces émotions.

Selon nous, ces facteurs contextuels reprennent différentes variables permettant de définir plus précisément le contexte d'apprentissage dans lequel se trouve l'étudiant : des variables très « micro » comme la nature de la tâche effectuée par l'étudiant (ici l'étude du cours en vue de l'évaluation) jusqu'à des variables plus « macro » tels que le contexte interpersonnel ou culturel. Nous pensons que ces facteurs contextuels influencent l'ensemble des processus intra-personnels de régulation émotionnelle. Nous les avons insérés dans notre schématisation ci-dessous pour reconnaitre leur importance.

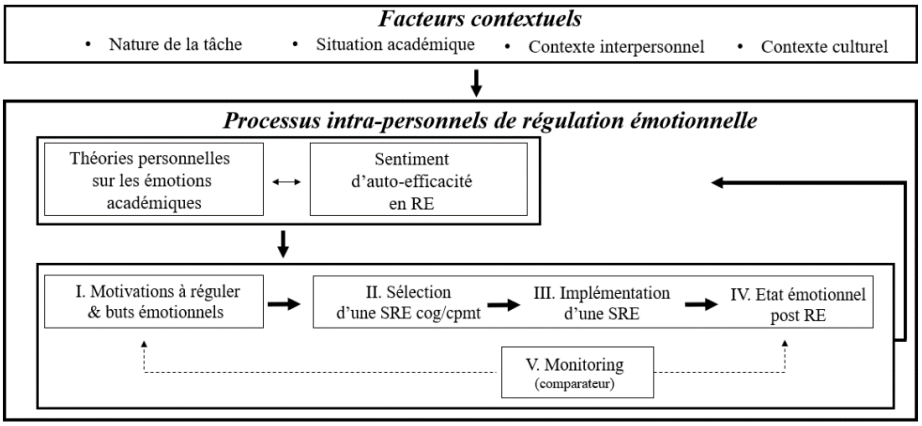


Figure 19. Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (prise en compte des facteurs contextuels)

L'article 3 met en avant que l'étudiant évalue différentes dimensions (valence, nouveauté, potentiel de maitrise, buts activés et normes en jeu) du contexte et que cette évaluation cognitive va faire naitre des émotions académiques. Nous pensons dès lors que ces facteurs contextuels influencent à la fois la génération de ces émotions (selon l'évaluation des cinq composantes qui en est faite) ainsi qu'ensuite les processus intra-personnels de RE.

En effet, selon les entretiens menés dans l'étude 2, il apparait que la situation dans laquelle apprend l'étudiant influence non seulement les théories personnelles qu'il se construit sur le rôle des émotions dans l'apprentissage (l'émotion sera jugée plus ou moins utile selon le type de cours à étudier, selon le but de formation qu'il poursuit, selon la culture académique mais aussi probablement selon les origines culturelles de l'étudiant…) mais également sa perception d'être capable de réguler l'émotion (certains étudiants témoignent, par exemple, qu'ils se perçoivent plus capables de réguler leurs émotions lorsqu'ils étudient en présence d'autrui que seuls, dans certains cours que dans d'autres, etc.).

En outre, les motivations à réguler et les buts émotionnels nous semblent également impactés par ces facteurs contextuels. En effet, la motivation à réguler l'émotion tout comme le but émotionnel varieront fortement selon la tâche à effectuer et selon le type de buts que l'étudiant poursuit à ce moment : ainsi, certains étudiants souhaitent se sentir sereins lorsqu'ils préparent le cours à l'avance (car ils estiment qu'ils mémorisent mieux dans cet état) mais souhaitent être stressés le jour avant l'examen (afin d'atteindre l'ensemble de leurs buts d'étude avant le jour de l'examen). Les valeurs culturelles pourraient également influencer ce que l'étudiant juge acceptable ou non de ressentir, utile ou non…et donc les motivations qui le poussent à réguler ses émotions et les buts émotionnels qu'il se fixe.

Pour finir, les SRE sélectionnées et implémentées varient également selon le contexte de la régulation (Gross, 2015). En effet, nous estimons, comme certains auteurs, qu'une régulation réussie serait, avant tout, une régulation dans laquelle la SRE sélectionnée permettrait l'atteinte du but émotionnel visé dans la situation précise (Fischer et al., 2021 ; Millgram et al., 2019).

En conclusion, nous pensons que ces facteurs contextuels ont une influence forte sur les processus intra-personnels de RE. Tout comme le rappellent Bonanno et Burton (2013), une régulation serait efficace si elle est flexible, à savoir adaptée au contexte de régulation, raison pour laquelle de futures recherches devraient s'attacher à mieux comprendre le rôle de ces facteurs contextuels dans la régulation des émotions académiques. Plus précisément, des éléments de réponse devraient être apportées à ces interrogations :

- Comment la **nature** de la tâche d'apprentissage (par exemple, les ressources cognitives exigées pour la mémorisation, le drill, la création d'un outil) influence-t-elle les processus intra-personnels de RE ?
- Comment les **buts activés** par l'étudiant et en particulier leur nature (buts d'accomplissement, buts sociaux, buts de RE) influencent-t-ils les processus intra-personnels de RE ?
- Comment la **situation académique** influence-t-elle les processus intra-personnels de RE ? En particulier, quel serait l'impact des caractéristiques pédagogiques de la situation visée (importance du cours en ECTS, qualité de la relation avec

l'enseignant, perception de ses prérequis pour réussir, modalités d'évaluation, temps restant jusqu'à l'évaluation, etc)[27] ou d'une autre situation académique (de nature évaluative ou non) (Harley et al., 2019) ?

- Comment le **contexte interpersonnel** (contexte social ou non, présence de personnes identifiées comme des « co-régulateurs » de confiance ou pas) influence-t-il les processus intra-personnels de RE ?
- Comment le **contexte culturel, académique, voire facultaire** (avec ses croyances partagées (Ma et al., 2018), ses normes et ses valeurs) influence-t-il les processus intra-personnels de RE ?

Pour finir, il serait également pertinent dans cette perspective cybernétique d'investiguer empiriquement l'effet des processus intra-personnels de RE sur ces facteurs contextuels (flèche sur le côté droit du schéma).

2.3 Quelle place pour les *outcomes* impactés par les processus intra-personnels de RE ?

Bien qu'au sein de cette recherche, nous nous sommes focalisée sur les processus intra-personnels de RE, il est évident que l'ensemble de ces processus ont une incidence sur l'émotion ressentie durant la tâche effectuée par l'étudiant, sur son apprentissage, voire sur sa réussite académique ainsi que sur son bien-être. La schématisation ci-dessous prend en compte les facteurs contextuels (précédemment abordés) ainsi que les *outcomes* de la RE (et leurs effets rétroactifs potentiels sur les processus intra-personnels et les facteurs contextuels).

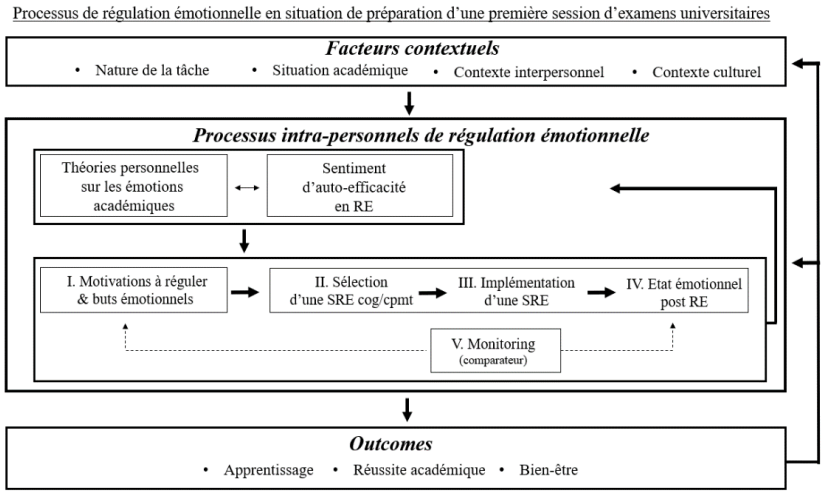


Figure 20. Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (prise en compte des *outcomes*)

[27] Ces caractéristiques « pédagogiques » du cours et de l'évaluation n'ont pas été explorées dans notre questionnaire (étude 1) mais constituent des variables intéressantes à analyser pour de futures recherches puisqu'elles pourraient fournir des pistes pédagogiques utiles aux enseignants. En effet, on peut supposer que certaines modalités d'évaluation (par exemple, un QCM à temps limité et à points négatifs en cas d'erreurs) peuvent être davantage génératrices d'émotions que d'autres.

En premier lieu, à l'heure actuelle, nous en savons encore peu sur **l'impact des différents antécédents de la RE sur l'apprentissage**. En effet, certains chercheurs se sont focalisés par exemple sur l'impact des TPE sur les comportements sociaux (par exemple, trouver la colère utile ou pas pour réaliser une négociation) ainsi que sur des *outcomes* cliniques tels que l'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle ou les symptômes dépressifs (Ford & Gross, 2018a ; Tamir & Millgram, 2017). Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne lie ces antécédents à l'apprentissage à l'université. Dans la lignée de ce travail de thèse, nous estimons crucial d'en savoir davantage sur les conséquences de ces théories personnelles sur l'apprentissage en premier lieu (puis peut-être sur la réussite académique). Nous partons, en effet, de l'idée qu'il serait important d'étudier plus en profondeur si les théories des étudiants sur les émotions dans l'apprentissage sont vraiment au bénéfice des buts de formation ou pas. En effet, un décalage peut exister entre ce que l'étudiant pense « utile ou fonctionnel » et ce qui l'est réellement pour son apprentissage ou son bien-être : par exemple, un étudiant pourrait penser qu'une dose importante d'une certaine émotion est utile à son apprentissage alors qu'elle lui nuit en réalité. Un autre exemple consiste en la vision-même de la régulation émotionnelle. Certains étudiants ont développé des théories personnelles précises et contextualisées sur la régulation émotionnelle (par exemple, qu'il s'agit d'un processus complexe, qui peut s'apprendre, qui ne se maitrise pas totalement, qui est plus ou moins facile selon le contexte), d'autres ont développé des croyances plus rigides (par exemple, la régulation émotionnelle se limite à un contrôle de l'émotion, la régulation de l'émotion n'est jamais possible, la régulation émotionnelle est innée). Il serait intéressant d'examiner comment ces différents types de TPE impactent les situations émotionnelles vécues dans l'apprentissage chez l'étudiant. Notons, pour finir que ces liens pourraient également être testés de manière empirique au sein d'autres situations d'apprentissage à l'Université que la situation spécifique de préparation de la première session (par exemple, suivre des cours, réagir à un feedback après une évaluation…) de manière à enrichir la compréhension de la régulation émotionnelle dans des situations d'apprentissage variées.

En deuxième lieu, nous n'en savons pas beaucoup plus **sur l'impact des différentes SRE sur l'apprentissage.** Pour de futures recherches, une piste intéressante serait donc de mettre en lien l'étude des antécédents de la RE et/ou des SRE avec les stratégies d'autorégulation des étudiants. Les théories de l'apprentissage autorégulé explorent comment l'étudiant peut devenir autonome dans son cursus par la définition de buts d'apprentissage, opérationnalisés par des stratégies métacognitives d'anticipation et de planification (Zimmerman, 1990). Au sein de cette autorégulation, pour passer de l'intention à l'action, l'étudiant peut employer des stratégies volitionnelles externes ou internes, pertinentes par rapport au contexte (Corno, 2013). Comme expliqué en partie théorique, le « contrôle émotionnel » est répertorié dans ces stratégies sans être développé. De manière plus générale, de futurs travaux pourraient tisser des liens entre les résultats obtenus dans cette recherche et les théories motivationnelles développées en éducation. Par exemple, les liens entre motivations et émotions gagneraient à être éclaircis, comme Galand et Bourgeois (2006) le signalent. Il serait également intéressant de lier les théories motivationnelles plaçant le concept d'agentivité au cœur de leurs travaux à nos résultats de recherche. La théorie de l'auto-

efficacité de Bandura (1997) stipule, par exemple, que les états émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant. Il serait pertinent d'examiner dans quelle mesure nos résultats (par exemple, sur le SAE en RE) et ces théories peuvent se compléter. Dans la même idée, le modèle de l'*expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000) propose que les ressources que l'apprenant a à sa disposition l'aident à développer des croyances concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée. La régulation émotionnelle pourrait faire partie de ces ressources, selon la perception que possède l'apprenant sur ses capacités dans ce domaine.

En troisième lieu, au sein de nos recherches, nous n'avons volontairement pas investigué les **liens entre les processus intra-personnels de RE et les résultats académiques.** En effet, comme expliqué, n'en sachant que peu sur le processus de régulation émotionnelle dans l'apprentissage, il nous a semblé prématuré d'étudier ce lien. De plus, de manière générale, nous émettons une certaine réserve à lier la régulation émotionnelle et la performance académique étant donné le caractère éminemment multifactoriel de la réussite à l'Université. Isoler le facteur de régulation émotionnelle pour tenter d'expliquer la réussite nous semble donc périlleux et encore davantage dans cette phase d'exploration sur cette thématique.

En bref, de futures recherches pourront explorer les connections entre les processus intra-personnels de RE et l'apprentissage autorégulé (voire dans un second temps, la réussite académique). Très concrètement, les théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage pourraient, par exemple, être investiguées via un questionnaire dont l'élaboration pourrait être inspirée des résultats de cette thèse. L'impact de ces théories pourrait ensuite être étudié en lien avec la capacité de l'étudiant à faire preuve de comportements autorégulés dans son apprentissage (Boekaerts, 2011; Zimmerman, 2008). Les comportements autorégulés des étudiants pourraient, quant à eux, être mesurés via des questionnaires ou des entretiens investiguant précisément l'impact de la TPE sur l'étude (par exemple, quand tu ressens de la culpabilité dans l'étude d'un cours, que penses-tu de cette émotion et qu'est-ce que cette pensée te pousse à faire dans ton étude ?).

Enfin, nous n'avons pas non plus investigué le lien direct entre les processus intra-personnels de RE dans la situation ciblée et **le bien-être de l'étudiant**. Nous avons seulement initié cette réflexion dans l'article 1 en observant des corrélations entre le recours à certaines SRE cognitives et les émotions ressenties par les étudiants. Cette piste devrait dès lors être explorée à l'avenir également, d'autant que cette variable du bien-être subjectif, dans son approche hédonique, est définie par certains auteurs via trois composantes : la satisfaction de l'individu à l'égard de la vie ainsi que les affects « positifs » et « négatifs » qu'il ressent (Deci & Ryan, 2008 ; Suldo & Huebner, 2006). Il serait important d'investiguer dans quelle mesure cette partie « affective » du bien-être pourrait être liée à la régulation émotionnelle de l'apprenant.

Mieux comprendre comment les processus intra-personnels de RE influencent l'apprentissage, la réussite et le bien-être de l'étudiant universitaire est, par conséquent, une voie prometteuse à considérer pour l'avenir des recherches sur la régulation des émotions

académiques. Comme le propose la figure 20 ci-dessus, les effets rétroactifs de ces *outcomes* sur les processus intra-personnels de RE et sur les facteurs contextuels pourraient également être au cœur des préoccupations futures des chercheurs (flèches du côté droit du modèle).

2.4 Mise en évidence des contributions empiriques des quatre articles pour le modèle intégrateur

Comme annoncé, ce point offre, pour finir, une représentation schématique des contributions empiriques de chacun des quatre articles. Les variables ou les relations entre les variables visées dans les articles sont mises en évidence par la couleur et le soulignement.

Il faut noter que nous mettons en exergue ici uniquement les variables/relations entre variables investiguées dans les articles et présentes au sein de notre modèle. Par exemple, bien que l'article 1 investigue également la nature des émotions académiques ressenties par les étudiants dans la période ciblée, ce point n'est pas rappelé ici puisque le concept d'émotions académiques n'est pas repris au sein de notre modèle.

L'article 1 apporte notamment des données empiriques sur le SAE en RE, la sélection des SRE cognitives et le lien entre ces deux variables.

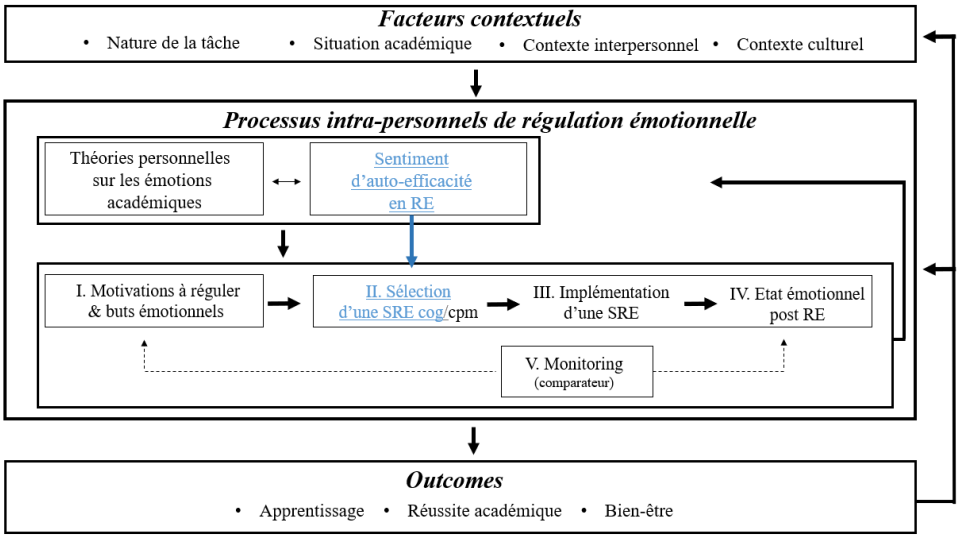


Figure 21. Contributions empiriques de l'article 1 au modèle intégrateur

L'article 2 apporte notamment des données empiriques sur les motivations à réguler, les buts émotionnels, la sélection de SRE comportementales et le lien entre ces variables.

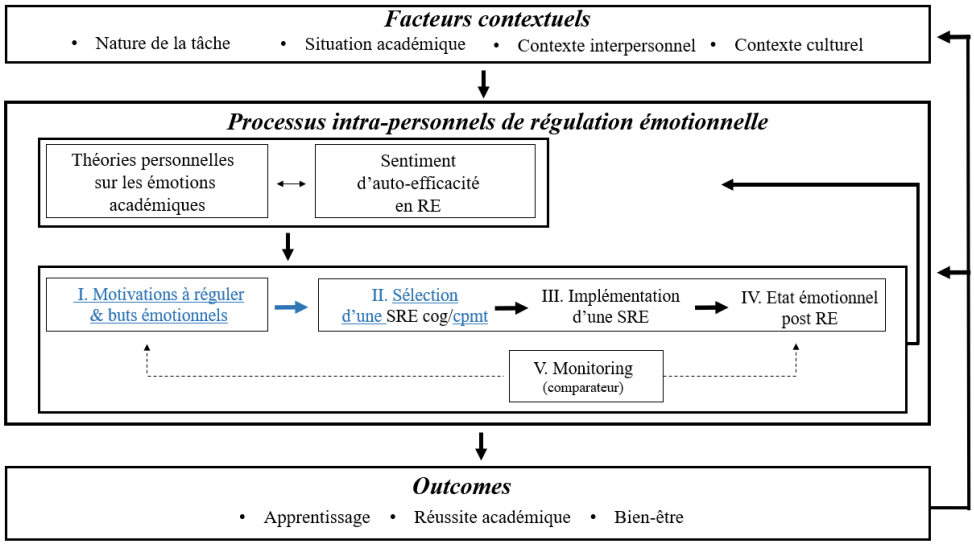


Figure 22. Contributions empiriques de l'article 2 au modèle intégrateur

L'article 3 apporte notamment des données empiriques sur la genèse des émotions académiques dans le contexte visé et sur les théories personnelles générales sur les émotions et leur régulation.

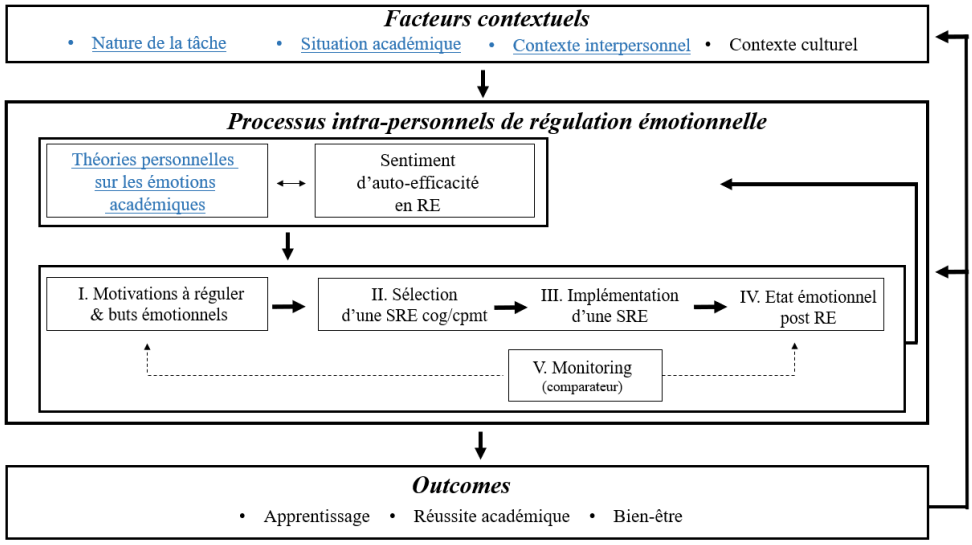


Figure 23. Contributions empiriques de l'article 3 au modèle intégrateur

L'article 4 apporte notamment des données empiriques sur les théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler les trois catégories d'émotions académiques répertoriées.

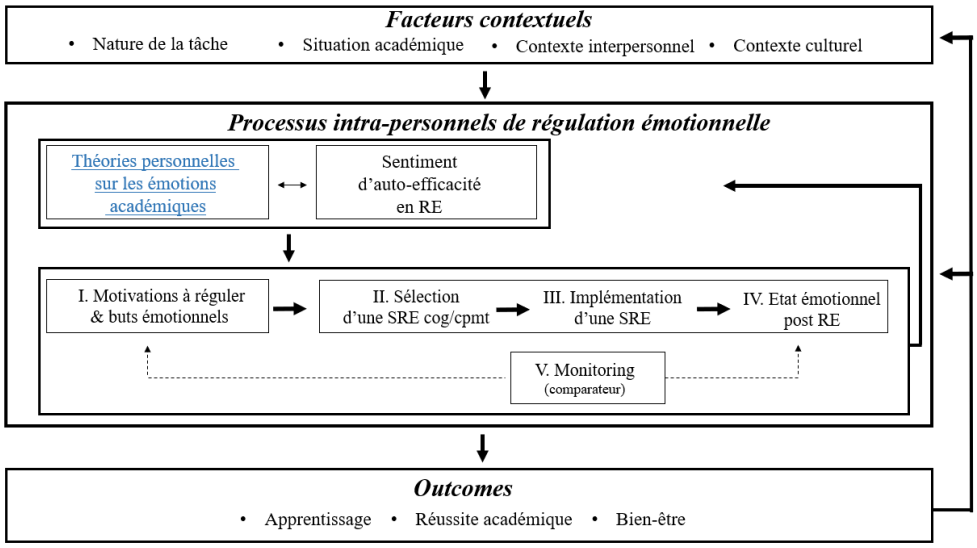


Figure 24. Contributions empiriques de l'article 4 au modèle intégrateur

3. Limites générales et perspectives de recherche

Avant d'ouvrir la discussion aux perspectives pratiques de cette recherche, ce troisième point met en avant deux limites générales de ce travail de thèse : une première limite concerne la méthodologie utilisée et une seconde, la posture de la chercheure.

3.1 Limites de la méthodologie utilisée

En premier lieu, l'ensemble de cette recherche repose sur le paradigme interprétativiste. Nous considérons comme objet d'intérêt la perception des étudiants sur le processus de RE. Nous avons fait le choix de recueillir des **données auto-rapportées** permettant notamment de disposer de la représentation de l'étudiant sur les différentes composantes de l'émotion. Pour aller au bout de cette logique, la méthodologie par étude de cas pourrait être complémentaire à celle employée dans les différents articles puisqu'elle permettrait encore davantage de comprendre les logiques individuelles des étudiants sur les objets investigués. Néanmoins, d'autres types de mesures permettraient également d'éclairer le phénomène complexe de la régulation émotionnelle dans l'apprentissage à l'université sans le potentiel décalage entre ce que l'étudiant « dit » faire et ce qu'il fait réellement. Bien que nous ayons estimé que ce dont a conscience l'étudiant et ce qu'il peut verbaliser constitue déjà un matériau riche et intéressant pour mieux comprendre ce qui guide la RE mise en place par les étudiants dans l'apprentissage, l'observation réelle de l'étudiant lorsqu'il étudie ou encore des mesures physiologiques de l'émotion (avant et après l'implémentation de la SRE, par exemple) pourraient constituer des outils complémentaires à ceux utilisés au sein

de cette recherche. En outre, les mesures auto-rapportées sont limitées au versant conscient de la RE, d'autres méthodes peuvent donc accéder au pendant moins conscient de la RE. Par exemple Tamir et al. (2015) ont manipulé empiriquement les TPE tandis que Bigman et al. (2016) l'ont fait pour le SAE en RE. Ces manipulations expérimentales pourraient proposer une vision complémentaire de nos variables.

En outre, une méthode limitant la possibilité d'un **biais de mémoire** et d'une trop forte reconstruction de la réalité a posteriori pourrait également enrichir la compréhension du processus de régulation émotionnelle dans l'apprentissage. En effet, dans notre cas, bien que le questionnaire interrogeait l'étudiant pendant la période de préparation aux examens (dans l'étude d'un cours ciblé), l'entretien se déroulait 3 à 4 mois plus tard (et se focalisait sur la période de préparation des examens en général). On peut penser qu'une série de reconstructions et de réévaluations ont fait considérer la période de préparation des examens différemment à l'étudiant aussi longtemps après (notamment, selon sa réussite ou non aux examens de janvier). En outre, l'état émotionnel de l'étudiant lors du rappel est aussi potentiellement biaisant. Demander à l'étudiant qu'il complète un journal de bord en ligne (par exemple, sur son smartphone) pendant X jours et qu'il y compile les SRE utilisées au moment où il se confronte aux émotions ainsi que les théories personnelles qu'il possède en lien avec ces émotions pourrait être une méthode intéressante, limitant ce biais de mémoire. De plus, les théories personnelles sur les émotions pourraient être récoltées au moyen de questionnaires envoyés aux étudiants. Un questionnaire tel que *l'Implicit Theories of Emotion Scale* (Tamir et al., 2007), version adaptée pour les émotions de l'échelle sur les théories implicites de l'intelligence (Hong et al., 1995) pourrait aider les chercheurs dans cette voie et permettrait aussi d'envisager plus facilement un suivi longitudinal des répondants (dans des situations d'apprentissage s'étalant tout au long de l'année académique).

En troisième lieu, les TPE ont été investiguées avec précision sur 23 étudiants, ce qui constitue, somme toute, **un échantillon restreint**. En outre, les étudiants attirés par l'exercice d'un entretien sur des variables émotionnelles n'étaient, sans doute, pas entièrement représentatifs de l'ensemble des étudiants de première année à l'université : on peut notamment faire l'hypothèse d'un plus haut niveau de compétences émotionnelles en particulier dans la compétence d'expression émotionnelle. Il serait donc crucial de répliquer cette étude sur un échantillon plus large, via un questionnaire comme proposé plus haut. Ensuite, si l'investigation de certaines variables nécessite la rencontre de l'étudiant, il pourrait être éclairant de mesurer en amont certaines variables telles que les compétences émotionnelles mais également, des variables plus pédagogiques telles que le niveau de satisfaction de l'étudiant envers ses études, sa perception des ressources dont il dispose pour faire face à une situation, les stratégies méthodologiques qu'il utilise le plus fréquemment dans l'étude de ses cours, ses stratégies d'autorégulation de prédilection. Ce recueil complémentaire favoriserait une meilleure compréhension des différences interindividuelles en termes de régulation émotionnelle et permettrait de les mettre en relation avec des variables propres au contexte d'apprentissage et au profil de l'étudiant.

En dernier lieu, les émotions académiques ont été explorées via un questionnaire en ligne, n'investiguant pas **la cause de ces émotions** et ne permettant pas de différencier les quatre types d'émotions proposés par Pekrun et Perry (2014) (émotions topiques, d'accomplissement, épistémiques ou sociales). De futures recherches pourraient donc cibler l'une ou l'autre de ces quatre catégories d'émotions académiques ressenties par les étudiants. Nous pouvons, en effet, faire l'hypothèse que ces différents types d'émotions pourraient amener certaines variations dans leur régulation (l'étudiant ne régulera peut-être pas de la même manière une émotion de frustration liée à la non compréhension d'une partie de cours vs l'émotion de honte de ne pas avoir su répondre à la question de l'enseignant vs l'émotion de peur de rater l'évaluation qui approche…). En bref, en plus d'interroger l'émotion vécue dans l'apprentissage, il pourrait être utile de sonder avec précision la cause de celle-ci, telle qu'elle est identifiée par l'étudiant dans un contexte d'apprentissage spécifique.

3.2 Limites de la posture de la chercheure

Comme expliqué dans la méthodologie générale, la double position de chercheure et d'accompagnatrice méthodologique doit être prise en compte en matière de production des données livrées par les étudiants. En effet, bien que la chercheure ait tenté par les différents moyens cités de minimiser ce biais, sa « double casquette » a pu influencer la manière de répondre des étudiants. Connaitre la chercheure via son rôle dans la « promotion de la réussite » a pu donner envie aux étudiants de contribuer à la recherche (percevant son utilité potentielle pour de futurs étudiants) et a pu mettre les étudiants à l'aise grâce à ce visage connu. La connaissance de la chercheure dans un autre cadre a aussi pu biaiser la manière de répondre des étudiants vers moins de spontanéité et plus de désirabilité sociale.

Travailler en collaboration avec un autre chercheur inconnu des étudiants, notamment pour la phase de récolte de données, aurait pu s'avérer utile pour diminuer ce biais, même si l'analyse des données a fait l'objet d'un double regard permettant une discussion des résultats avec un chercheur tiers.

Notons que comme expliqué, à la fin de la recherche, un débriefing a été réalisé pour présenter les résultats de cette recherche aux étudiants qui avaient accepté d'y collaborer. Ce moment a permis à la chercheure une intrication entre ses deux rôles au bénéfice des étudiants et ce, afin de contribuer à un « retour sur investissement » pour les étudiants-participants.

En conclusion, cette double posture a représenté à la fois un avantage (notamment en termes d'accès aux données et d'ancrage des questions de recherche sur le terrain), tout comme elle a pu induire certains biais qu'il faut garder à l'esprit lors de l'interprétation des résultats.

4. Perspectives d'intervention

Après avoir abordé les limites de ce travail et les perspectives théoriques et de recherche qui en découlent, ce quatrième point clôture ce chapitre en se centrant sur des perspectives pratiques ouvertes par nos résultats de recherche. Ces pistes adressées à l'accompagnateur méthodologique sont issues d'un cinquième article publié, qui propose des fiches-outils concrètes en tant que supports d'intervention (en annexe 6, page 287) (Fischer, Romainville & Philippot, 2022b).

Ces perspectives d'intervention sont, par facilité et par cohérence, organisées en deux rubriques provenant des questions initiales de recherche (sur le « comment » et le « pourquoi » de la RE). Néanmoins, certaines pistes sont parfois difficiles à catégoriser strictement dans l'une ou l'autre partie puisque, selon notre position, accompagner l'étudiant sur ces questions nécessite très souvent de les traiter conjointement.

Notons qu'il peut être plus aisé d'aborder en premier lieu les SRE concrètes employées par l'étudiant pour réguler ses émotions dans l'apprentissage pour ensuite explorer le « pourquoi » de cette régulation (cet aspect étant davantage abstrait puisqu'il est lié à un ensemble de croyances que l'étudiant possède sur les émotions et leur régulation). Nous avons donc choisi de conserver cet ordre de présentation.

4.1 Concernant le « comment » de la régulation des émotions académiques

Le modèle créé ainsi que l'ensemble de nos résultats permettent de faire émerger différentes implications pratiques concernant la manière dont les étudiants régulent leurs émotions dans la préparation des premiers examens universitaires. Ces pistes peuvent profiter à l'accompagnateur d'étudiants, à l'enseignant ou à l'étudiant lui-même.

4.1.1 Pour l'accompagnateur méthodologique

En tant qu'accompagnateur méthodologique**,** l'approfondissement de la compréhension des SRE employées par les étudiants universitaires dans la préparation de leur première session permet de mieux comprendre certains comportements jugés irrationnels selon un point de vue extérieur (par exemple, éviter de se confronter à son cours alors même qu'on a planifié de l'étudier) mais remplissant une fonction dans le processus de régulation émotionnelle de l'étudiant (Fischer, Romainville & Philippot, 2022b).

Afin d'aider les étudiants dans ce processus, il est intéressant d'inclure la thématique émotionnelle au sein des séances de promotion de la réussite de première année universitaire. Cette intégration permet aux étudiants de prendre conscience de l'impact des émotions dans l'apprentissage. Proposer des ateliers pratiques leur permettant de prendre conscience de leurs émotions académiques et de leur source est une première étape. Ensuite, faire réfléchir l'étudiant sur les SRE qu'il utilise spontanément dans l'étude face à l'émotion agréable/désagréable et sur l'impact de ces SRE sur ses buts de formation serait l'étape suivante. Pour l'étudiant, comprendre comment ses propres émotions et leur régulation

fonctionnent nous parait participer à la compréhension de soi. Or, mieux se connaitre aide vraisemblablement à mieux apprendre (Fischer, Romainville & Philippot, 2022b).

Un autre but de l'intervention peut ensuite être de soutenir l'étudiant dans le développement de SRE variées lui permettant de disposer d'un panel plus large de stratégies compatibles avec ses buts de formation (le développement de stratégies méthodologiques, notamment de gestion du temps ou d'augmentation de la compétence au sein d'un cours peuvent faire partie de cet objectif). Favoriser des échanges entre étudiants sur les émotions ressenties et les SRE qui « marchent/marchent pas » lors de la période de préparation des examens peut être utile à chaque étudiant pour découvrir qu'il n'est pas le seul à vivre des émotions intenses et qu'il peut trouver différents moyens pour les anticiper ou les moduler (en lui rappelant qu'une SRE n'est efficace que si elle est adaptée à la personne et au contexte). En outre, plus concrètement, il peut être intéressant d'aider l'étudiant à cibler parmi ce panel de SRE, une SRE qui lui semble utile à tester dans l'étude et à observer ses effets. Il peut analyser avec l'intervenant l'effet de cette SRE sur ses buts de formation et sur son bien-être en comparant l'intensité perçue de l'émotion avant et après l'implémentation de la SRE dans la situation visée (un outil propose cet exercice à la fin de l'article 5 placé en annexe, à partir de la page 301).

De manière plus générale, prendre en compte les émotions des étudiants au sein des dispositifs de promotion de la réussite (séances collectives, entretiens individuels…) communique le message que l'intervenant ne se préoccupe pas uniquement de l'aspect « réussite académique » mais considère l'étudiant de manière plus globale. Ce positionnement peut, en lui-même, être bénéfique à l'étudiant, lui rappelant que ses buts de formation sont importants mais que son bien-être l'est tout autant (et joue indirectement un rôle dans la qualité de ses apprentissages). Un des 23 étudiants interrogés en entretien au sein de cette recherche exprime spontanément cette idée : « *Ça fait du bien d'être écouté sur comment on vit les choses à l'université parce que dans nos études, on nous demande toujours "as-tu réussi ?" mais jamais "comment tu le vis ?"* ».

4.1.2 Pour l'enseignant

En tant qu'enseignant, mieux comprendre l'importance des émotions et de leur régulation pour l'apprentissage à l'Université est un enjeu crucial pour son propre développement professionnel et pour l'apprentissage des étudiants. En effet, partir de l'idée que l'apprentissage de tout contenu sera largement influencé par des facteurs émotionnels chez l'apprenant peut aider l'enseignant à ajuster ses pratiques pédagogiques. En effet, cette prise en compte favorise une meilleure compréhension pour l'enseignant de la manière dont ces facteurs influencent la qualité de sa relation pédagogique avec les étudiants, la qualité de ses enseignements et la qualité de l'apprentissage des étudiants. En outre, l'enseignant ne doit pas sous-estimer son rôle potentiel de co-régulateur des émotions agréables et désagréables des étudiants (régulation exogène), contribuant non seulement à leur bien-être mais aussi à la qualité de leurs apprentissages. Cette co-régulation peut, comme en témoignent certains étudiants, passer par des discours reconnaissant ou non l'enjeu émotionnel derrière l'apprentissage dans différentes situations académiques.

Ensuite, un enseignant conscient du rôle crucial de l'émotion dans l'apprentissage peut rappeler l'existence de différentes SRE pour réguler les émotions agréables et désagréables selon la nature de la situation d'apprentissage. Ce rappel peut aider les étudiants à améliorer leur manière de réguler leurs émotions dans l'apprentissage (en montrant de manière nuancée qu'aucune SRE n'est a priori efficace pour tous et dans toutes les situations). Harley et al. (2019) proposent, par exemple, une liste de SRE qui pourrait aider les enseignants dans cette démarche.

Concrètement, aider l'étudiant à savoir comment développer sa compétence effective dans le cours peut également l'aider à agir sur les émotions désagréables vécues face à la matière. Pekrun et Perry (2014) nomme cette stratégie la SRE focalisée sur la compétence. L'enseignant peut donc lister différents moyens pour aider l'étudiant à améliorer ses compétences dans le cours (ressources à disposition sur une plateforme, feedbacks formatifs réalisés sur une simulation d'examen, accès aux assistants du cours en cas de questions, accès à des étudiants plus âgés pour décoder plus précisément les attentes de l'enseignant à l'évaluation, rappel de l'existence des services sociaux et de promotion de la réussite disponibles aux étudiants…). De manière générale, il est utile que l'enseignant dispense certains conseils méthodologiques adaptés au contenu de son cours et à son évaluation. Cette manière de faire permet aux étudiants d'augmenter leur perception de contrôle sur l'apprentissage et la réussite et diminue ainsi leurs émotions désagréables. En outre, cette position communique l'idée que l'enseignant joue un rôle actif pour les aider à réussir. Une communication claire de l'enseignant sur les exigences à l'évaluation et sur les moyens concrets pour les satisfaire est, en effet, perçue comme une aide à la régulation des émotions à cette période, selon les étudiants interrogés.

Pour clôturer, il nous parait évident qu'un impact important de l'enseignant sur ses étudiants en termes de RE est le rôle de modèle qu'il peut jouer face à la régulation de ses propres émotions en classe. Par exemple, si face à une émotion désagréable vécue quand il enseigne, l'enseignant se met à blâmer les étudiants pour celle-ci ou à catastrophiser la difficulté, il est probable qu'il ne montre pas l'exemple le plus adaptatif en termes d'implémentation d'une SRE. L'enjeu de la formation des enseignants à la compétence de régulation émotionnelle parait donc crucial, tant pour l'enseignant que pour les étudiants.

4.1.3 Pour l'étudiant

Les pistes d'intervention proposées ci-dessus aux accompagnateurs méthodologiques et aux enseignants peuvent bénéficier aux étudiants sur différents points.

Prioritairement, si l'étudiant apprend à concevoir l'émotion comme une messagère sur ses buts, ses besoins, ses valeurs dans les situations d'apprentissage et dans la vie en général, il pourra la considérer comme une « alliée » dont il peut tirer profit en regard du message qu'elle lui transmet sur lui-même (et non comme un élément potentiellement nuisible à ses apprentissages).

En tant qu'étudiant, avoir conscience que les émotions ressenties en période de préparation d'une session universitaire peut faciliter ou entraver l'atteinte des buts

d'apprentissage semble également pertinent. Une réflexion sur le rôle de émotions et l'importance de leur régulation via des stratégies serait donc un outil crucial à mettre dans les mains de l'étudiant, comme proposé ci-dessus. Il serait ainsi soutenu dans sa réflexion sur les façons de prévenir des émotions désagréables trop intenses en période de préparation des examens (notamment en anticipant la charge de travail nécessaire à cette période) mais également sur les manières de se créer des émotions agréables dans ses différents cours. Ce type d'ateliers pratiques pourraient faire réfléchir l'étudiant à des expériences de réussite en termes de RE vécues dans d'autres contextes (sportif, culturel, familial, etc.) et l'aider à identifier des possibilités de transfert et d'adaptation de ces SRE à la situation d'étude à l'université. Par exemple, certains étudiants rapportent que la gestion du stress développée dans des compétitions sportives les a aidés à gérer la préparation de leurs premiers examens car ils savaient qu'ils « survivraient » à un stress intense puisqu'ils avaient préalablement appris à l'utiliser au service de la performance à atteindre.

4.2 Concernant le « pourquoi » de la régulation des émotions académiques

4.2.1 Pour l'accompagnateur méthodologique

Comme accompagnateur méthodologique, il est aussi intéressant de pouvoir investiguer si l'étudiant se sent ou non capable de réguler ses émotions quand il apprend. Cet aspect se réfère au SAE en RE (Fischer, Romainville & Philippot, 2002, *p.8-9*).

Si la réponse est « non », l'intervenant peut en demander les raisons à l'étudiant et challenger sa croyance rigide quant à l'impossibilité ou l'incapacité de réguler les émotions, en lui expliquant qu'il s'agit d'une compétence à développer via l'implémentation de SRE. Fournir des exemples concrets à l'étudiant sert cet objectif : trouver des situations où l'étudiant a été satisfait de sa gestion émotionnelle (y compris dans d'autres sphères que la vie académique, tel que proposé ci-avant) ou prendre l'exemple de certaines personnes qui n'arrivaient pas à les gérer et qui ont ensuite réussi à les réguler au profit de leur performance (tel que Roger Federer[28], par exemple). Lui proposer de réaliser de courtes tâches le menant à des expériences de réussite en termes de régulation émotionnelle est une autre piste pour faire évoluer un faible SAE en RE. Un autre point important de cette réflexion est de mener l'étudiant à une vision de la régulation qui ne se limite pas au contrôle de l'émotion désagréable mais à sa capacité de moduler l'émotion dans le sens désiré selon le but émotionnel fixé (mettre en avant les coûts potentiels d'une émotion agréable trop intense ou les avantages de certaines émotions agréables dans l'étude peut contribuer à élargir cette vision). L'ensemble de ces actions permettent à l'étudiant de flexibiliser ses croyances générales en termes de RE et de percevoir le « contrôle » qu'il peut avoir au sein du processus de régulation. La suite de l'accompagnement pourrait ensuite être la même que si la réponse de l'étudiant est « oui » directement.

[28] Cet article de l'université de Lausanne (Arnal, 2019) peut offrir un parallélisme intéressant entre gestion des émotions dans le sport et dans l'étude, qui peut être davantage « parlant » aux étudiants : https://wp.unil.ch/allezsavoir/les-sportifs-apprennent-a-gerer-leurs-emotions

Une fois que l'étudiant se sent capable de gérer ses émotions académiques, l'intervenant peut explorer avec plus de précision les caractéristiques des situations où l'étudiant se perçoit plus capable de les réguler de manière à mettre en avant certaines variables (pouvant être différentes d'un étudiant à l'autre) qui peuvent aider ou freiner le processus de régulation dans l'apprentissage. Ainsi, l'étudiant pourra choisir un contexte d'étude davantage propice à son « confort émotionnel » mais également anticiper les émotions qu'il perçoit comme particulièrement difficiles à réguler lorsqu'ils préparent ses examens. Avoir en tête, par exemple, les différents facteurs suivants (répertoriés dans les différents entretiens comme des variables influençant le potentiel de maitrise perçu ou le SAE en RE des étudiants) constitue une aide dans cette démarche (surtout pour les facteurs sous le contrôle de l'étudiant) :

- caractéristiques de l'émotion : nature, valence, intensité, durée, moment d'apparition ;
- caractéristiques de la situation et de sa perception par l'étudiant : sociale ou non, présence de personnes de confiance identifiées comme co-régulateurs, activations des buts et enjeux, nouveauté de la situation, temps restant jusqu'à l'évaluation, niveau d'investissement préalable dans les études jugé suffisant ou non, niveau de prérequis perçu comme adéquat pour la réussite du cours ou non, niveau de fatigue quand l'émotion à réguler émerge, sentiment d'être dans la bonne orientation ou non, pression familiale ou personne à réussir ;
- compétences émotionnelles de l'étudiant : niveau de familiarité avec l'émotion, capacité à identifier l'émotion, à comprendre la cause de l'émotion, apprentissage de SRE dans d'autres contextes.

Après avoir exploré la perception de l'étudiant quant à sa capacité à réguler l'émotion, l'intervenant peut investiguer ses théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler différentes émotions ressenties dans l'apprentissage. Ainsi l'intervenant mettra en lumière certaines croyances freinant l'étudiant dans la poursuite de ses buts de formation (et/ou de son bien-être). Par exemple selon Fischer, Romainville & Philippot (2022b), un étudiant peut considérer qu'il ou elle a besoin d'une dose importante de culpabilité pour se focaliser sur ses cours lors de la période de préparation des examens (théorie personnelle sur l'utilité d'une forte culpabilité) mais ne pas avoir conscience que celle-ci le mène à un fort état d'anxiété, accompagné de ruminations ne lui permettant pas d'étudier dans des conditions optimales et nuisant à son bien-être. Les théories personnelles de l'étudiant peuvent donc être ou non en adéquation avec les buts de formation qu'il poursuit effectivement. Discuter avec l'étudiant de ces théories personnelles et de leur impact réel sur l'apprentissage soutiendra l'ajustement de celles-ci.

Favoriser ce type de réflexion est crucial après la première session d'examens, pour aider l'étudiant à rebondir et à se façonner des théories personnelles flexibles sur les émotions et leur RE. Cependant, ce type d'intervention pourrait aussi prévenir les difficultés en RE s'il était proposé aux étudiants dès le début de l'année académique. En effet, des séances méthodologiques organisées avant la première période de préparation des examens peuvent sensibiliser les étudiants à l'enjeu de la RE. Les formateurs peuvent y « normaliser » l'apparition d'émotions intenses lors de la préparation de la première session d'université et rappeler qu'il est possible de les moduler via des SRE, pour qu'elles ne soient que passagères. Cette idée nous a été livrée par les étudiants interrogés au sein de

notre recherche. Beaucoup d'étudiants ont témoigné qu'il leur aurait été utile d'être prévenus des émotions intenses expérimentées durant la période de préparation des examens, les menant parfois à des remises en question sur eux-mêmes et leur capacité à réussir. De cette manière, une fois confronté à des émotions intenses (surtout désagréables), l'étudiant ne subirait pas « l'effet de surprise » mais pourrait mettre en marche des SRE qui lui conviennent et dissiper ainsi ses doutes.

De manière générale, développer une vision de la régulation émotionnelle comme un processus complexe et qui s'apprend peut aider l'étudiant à faire appel aux services compétents pour atteindre cet objectif. Les intervenants pourront ainsi favoriser le développement de SRE, de théories personnelles sur les émotions et d'un sentiment d'auto-efficacité en RE au service de ses buts de formation.

4.2.2 Pour l'enseignant

En tant qu'enseignant à l'université, il est utile de transmettre le message que la réussite d'une première année universitaire requiert différentes compétences dont celle de régulation des émotions. Le discours de l'enseignant peut en effet influencer le type de théories personnelles sur les émotions que l'étudiant développera en contexte d'apprentissage et l'importance qu'il donnera à leur rôle dans sa réussite.

La posture que prend l'enseignant (notamment la vision de l'apprentissage et de l'intelligence qu'il transmet aux étudiants) et le climat d'apprentissage qu'il crée contribuent également à favoriser, ou non, la régulation émotionnelle des étudiants. En effet, un climat sécurisant où l'enseignant est perçu comme soutenant, présent et non jugeant semble de nature à faciliter la RE dans l'apprentissage. Par exemple, un enseignant qui communique aux étudiants qu'il est normal de vivre parfois des émotions désagréables quand on apprend (notamment parce qu'apprendre déstabilise cognitivement l'individu), qu'il est possible de favoriser des émotions agréables via des stratégies ou qui présente explicitement l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage (et non comme une faute à sanctionner) aidera davantage les étudiants à développer des théories personnelles sur l'utilité des émotions dans l'apprentissage et sur la possibilité de les réguler.

Concrètement, comme enseignant, il est pertinent d'inciter les étudiants à prendre conscience que l'émotion peut constituer un frein à l'étude (si elle est trop intense) ou une aide grâce au message qu'elle véhicule. Ainsi, se sentir très frustré dans un chapitre peut signifier que le niveau de compréhension n'est pas suffisant et requérir la mise en place de stratégies méthodologiques favorisant une meilleure compréhension de cette matière. Ce type d'exemple met en lumière l'importance du développement de stratégies méthodologiques adaptées au contexte universitaire pour prévenir les émotions désagréables trop intenses et promouvoir les émotions agréables.

L'étudiant conçoit alors sa méthode de travail comme un facteur contrôlable et comme un pilier central pour se créer de bonnes conditions « émotionnelles » pour apprendre. En outre, l'enseignant peut rappeler l'existence des services d'accompagnement pédagogique ou psychologique au sein desquels des professionnels formés pourront l'aider dans le

développement de sa méthode de travail ou de ses SRE. Il devient alors un porte-parole de l'idée que des facteurs tels que les méthodes et la régulation émotionnelle s'apprennent et s'exercent, ce qui peut permettre aux étudiants de les concevoir comme des compétences centrales à développer pour « bien apprendre ».

4.2.3 Pour l'étudiant

Sur la base de nos résultats concernant les antécédents de la RE, il est intéressant pour l'étudiant de pouvoir prendre conscience de ses théories personnelles sur les émotions mais également de la perception qu'il possède de ses capacités à les réguler. De manière générale, développer une vision de la régulation émotionnelle comme un processus complexe et qui s'apprend peut inciter l'étudiant à faire appel aux services compétents pour l'aider à développer des théories personnelles sur les émotions (et des SRE) au service de ses buts de formations. Renforcer son SAE en RE à l'aide de professionnels semble aussi être un objectif central pour favoriser une régulation émotionnelle la plus adaptative possible au contexte d'apprentissage.

Pour finir, pour l'étudiant, prendre conscience de la/des motivation(s) qui guide(nt) sa régulation émotionnelle dans l'apprentissage lui permet aussi d'observer quelles motivations servent les SRE effectives qu'il emploie et en cas de conflit de motivations, quelle motivation à réguler prend le dessus (le bien-être ou l'étude ?).

5. Conclusion de la partie discussion

Ce chapitre a marqué l'aboutissement de ce travail de thèse. La présentation du modèle intégrateur que nous avons élaboré sur la base de nos résultats a permis de mettre en exergue les variables centrales qui nous ont apporté des éléments d'éclairage à nos questionnements initiaux. Nos principaux résultats ont été discutés à la lumière de la littérature et en lien avec ce modèle. Comme expliqué plus haut, nous espérons que ce dernier puisse être amélioré par des futures recherches et donc nourri par de nouveaux résultats empiriques.

Les différentes limites de ce modèle intégrateur ont permis de faire émerger des perspectives théoriques dont pourraient s'emparer des chercheurs intéressés de faire évoluer les connaissances scientifiques sur la régulation des émotions académiques ou plus largement, sur la régulation des émotions dans l'apprentissage. L'ouverture de la réflexion aux facteurs contextuels influençant la RE et aux *outcomes* eux-mêmes influencés par la RE est également de nature à enrichir à l'avenir la compréhension des processus en jeu dans la régulation des émotions d'étudiants universitaires et leurs effets subséquents sur l'apprentissage, la réussite et le bien-être. De plus, nos deux limites générales nous permettent de mettre en avant des méthodes complémentaires aux nôtres qui pourraient éclairer notre thématique sous d'autres angles.

Enfin, les perspectives d'intervention qui débouchent de ce travail de thèse nous tenaient particulièrement à cœur puisque les questionnements initiaux avaient pris racine dans la pratique professionnelle de la chercheure en tant qu'accompagnatrice d'étudiants dans un service de promotion de la réussite. Nous espérons qu'elles pourront profiter aux

professionnels de l'éducation ainsi qu'aux étudiants eux-mêmes. Enfin, nous espérons qu'elles pourront progressivement faire bouger les lignes d'un monde universitaire reconnaissant peu, jusqu'à aujourd'hui, les aspects émotionnels de l'apprentissage.

Conclusion générale

Conclusion générale

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté d'enrichir la compréhension du processus de régulation des émotions académiques chez des étudiants de première année universitaire. Nous avons focalisé notre attention sur une période charnière de la première année d'université, la préparation aux premiers examens universitaires. En effet, nous avions fait l'hypothèse préliminaire qu'il serait intéressant d'y investiguer la régulation émotionnelle au vu des caractéristiques de cette période (dont certaines sont propres au contexte de l'enseignement supérieur belge) et des difficultés émotionnelles rapportées par certains étudiants fréquentant notre service.

Issu des pratiques professionnelles de la chercheure, ce questionnement nous a poussé à investir à la fois le champ théorique de la psychologie des émotions et le champ de la pédagogie universitaire. Malgré une littérature riche en psychologie des émotions sur la thématique de la régulation émotionnelle, nous avons découvert que peu de variables psychologiques connaissaient une application ou un développement dans le champ de l'éducation et précisément dans l'apprentissage à l'université. Cette partie théorique a donc permis de mettre en avant la complémentarité de ces champs et l'importance de pouvoir les faire évoluer de concert, au bénéfice d'une meilleure compréhension des processus de RE en jeu dans l'apprentissage. Deux modèles intégrateurs y ont été présentés ainsi que leurs limites, selon notre position.

Notre méthodologie mixte s'est également inscrite dans une volonté de tisser des liens entre différentes méthodologies. Nous avons pu profiter des apports propres aux méthodologies quantitatives ou qualitatives employées isolément et pallier leurs limites, en les combinant. Cette méthodologie mixte a permis d'éclairer le processus complexe qu'est la régulation émotionnelle dans l'apprentissage de manière multi-facette, via des données de différentes natures et une complémentarité dans leur traitement et analyse.

Nos deux études ont mené à examiner plus précisément comment les étudiants universitaires rapportent qu'ils régulent leurs émotions dans la situation d'apprentissage ciblée. Leurs SRE cognitives et comportementales ont pu être mises au jour et ce, face aux émotions agréables et désagréables ressenties dans l'étude des cours. Ensuite, la question des antécédents de cette régulation s'est posée : pourquoi les étudiants régulent-ils leurs émotions de cette manière ? Les motivations à réguler les émotions et les buts émotionnels qui les sous-tendent ont permis de mieux comprendre la « régulation émotionnelle motivée » (Tamir et al., 2020) mise en place par les étudiants dans la préparation d'une évaluation. En outre, leurs théories personnelles, notamment sur l'utilité de l'émotion pour l'apprentissage mais également sur la nécessité de la réguler, nous ont permis d'en connaitre davantage sur les facteurs influençant la RE. La perception des étudiants de leur capacité à réguler les émotions ressenties dans l'apprentissage, à savoir, le sentiment d'auto-efficacité en RE est également apparue comme une variable centrale dans l'explication des processus intra-personnels de

RE puisqu'elle soutiendrait notamment les efforts que l'étudiant va réaliser dans la RE ainsi que les SRE qu'il va sélectionner.

L'ensemble de nos résultats de recherche ainsi que la littérature actuelle sur la régulation des émotions académiques, notamment le modèle intégrateur de Jarrell et Lajoie (2017), ont permis l'émergence de notre propre modèle focalisé sur les processus intra-personnels de régulation des émotions académiques. Une ouverture de celui-ci est proposée : elle envisage les facteurs contextuels qui peuvent impacter ce processus de RE dans l'apprentissage et comprend également des propositions de liens avec la réussite académique et le bien-être, même si ces *outcomes* n'ont pas été explorés au sein de ce travail.

Notre double posture de chercheure et de praticienne au contact des étudiants de première année universitaire durant la totalité de ce travail, bien qu'elle ait pu induire certains biais, a permis un intérêt croissant pour cette thématique et une motivation sans faille pour mieux comprendre comment l'apprentissage à l'université s'opère. En effet, mieux soutenir les étudiants dans les défis de cette transition représentait l'enjeu professionnel qui nous guidait en toile de fond.

Jacobs et Gross (2014) mettaient déjà en avant il y a quelques années que des futures recherches seraient cruciales pour mieux comprendre comment les émotions sont régulées par les apprenants ainsi que pourquoi la RE est mise en œuvre. La présente recherche au caractère exploratoire est une goutte d'eau dans la compréhension de ces processus. Nous nous permettons, dès lors, d'inviter les chercheurs s'intéressant à cette thématique à poursuivre l'exploration des différentes variables identifiées dans ce travail et de leurs relations. Notre modèle intégrateur permet de mettre en exergue les points d'ombre et de lumière des connaissances scientifiques actuelles sur cette thématique et s'avèrera, nous le souhaitons, un outil d'analyse utile aux futurs chercheurs.

En outre, nous espérons que ce travail inspirera les enseignants, les accompagnateurs méthodologiques et les conseillers pédagogiques dans le développement de dispositifs et d'outils d'intervention soutenant le développement de la compétence de régulation pour leurs apprenants (et pour eux-mêmes). Proposer des pistes d'intervention qui permettent à l'étudiant de « vivre et de faire avec » ses émotions (Espinosa, 2018) nous semble, en effet, urgent et crucial au sein du système scolaire, y compris à l'Université. L'article 5 est une contribution modeste à cette démarche via la compilation des pistes d'intervention émergeant de nos résultats. De même, nous espérons que l'ensemble de nos résultats de recherche pourront favoriser la création de contextes d'apprentissage « intelligents » émotionnellement favorisant à la fois le bien-être et la qualité d'apprentissage des apprenants (Sander, 2019).

Plus largement, il semble crucial que les émotions et leur régulation ne constituent plus un « curriculum caché » (Newberry et al., 2013) mais fassent l'objet d'un enseignement explicite à l'université et dans le parcours scolaire antérieur des jeunes. La formation des enseignants devrait davantage se saisir de cet enjeu. Ainsi émotions et apprentissages pourraient cohabiter plus sereinement au profit des enseignants comme des étudiants.

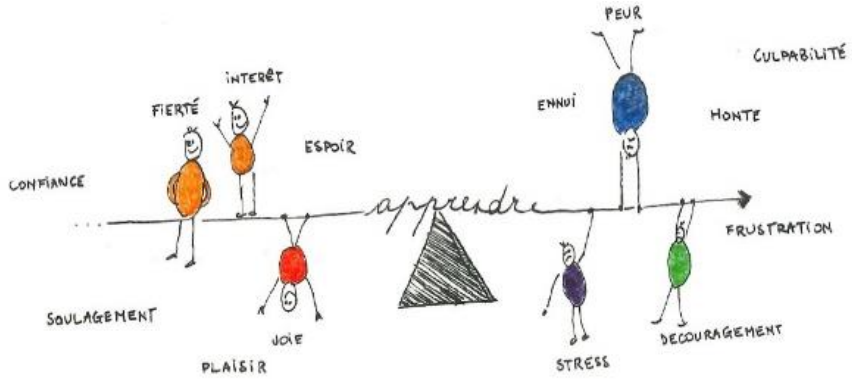


Figure 25. Illustration émotions et apprentissage 2 (Line Fischer)

Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux et des figures

1. Liste des tableaux

Tableau I. *Classification des émotions académiques selon Pekrun (2006)*	p.66
Tableau II. *Analyse des données et intégration de celles-ci : liens avec les deux études et les quatre articles*	p.96
Tableau III. *Tableau récapitulatif des articles*	p.106
Tableau IV. *Répartition des étudiants de première année au sein de notre échantillon (n=235) et au sein de la population en % (N=1198, à savoir l'ensemble des étudiants de première année inscrits aux cours visés dans les quatre facultés en 2018-2019)*	p.112
Tableau V. *Description des neuf stratégies cognitives présentes dans le CERQ et présentation des items du CERQ, adaptés à la situation de préparation d'un examen*	p.114
Tableau VI. *Statistiques descriptives des émotions ressenties dans la situation de préparation d'un examen (émotions classées par ordre de grandeur des moyennes)*	p.116
Tableau VII. *Statistiques descriptives du sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation d'apprentissage*	p.116
Tableau VIII. *Statistiques descriptives des SRE cognitives utilisées face aux émotions désagréables vécues dans la situation de préparation d'un examen (SRE classées par ordre de grandeur des moyennes)*	p.117
Tableau IX. *Corrélations entre SRE et émotions*	p.118
Tableau X. *Corrélations entre sentiments d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation de préparation des examens et les SRE cognitives utilisées*	p.119
Tableau XI. *Récapitulatif des items du questionnaire et présentation des énoncés constituant l'enquête en ligne envoyée aux étudiants*	p.132
Tableau XII. *Motivations à réguler et buts émotionnels face à l'émotion désagréable ressentie dans l'étude du cours*	p.135
Tableau XIII. *Motivations à réguler et buts émotionnels face à l'émotion agréable ressentie dans l'étude du cours*	p.137
Tableau XIV. *SRE comportementales rapportées face à l'émotion désagréable ressentie dans l'étude du cours*	p.138
Tableau XV. *SRE comportementales rapportées face à l'émotion agréable ressentie dans l'étude du cours*	p.139
Tableau XVI. *Résultats du codage pour la question 1*	p.152
Tableau XVII. *Résultats du codage pour la question 2*	p.155
Tableau XVIII. *Présentation des théories personnelles sur l'utilité et la nécessité de réguler les trois catégories d'émotions investiguées*	p.167
Tableau XIX. *Moyennes et écarts-types de l'utilité perçue et de la nécessité à réguler les trois catégories d'émotions par les étudiants interrogés*	p.169

2. Liste des figures

Figure 1. *Confession étudiante 1*	p.16
Figure 2. *Être étudiant – le we avant les exams*	p.17
Figure 3. *Confession étudiante 2*	p.17
Figure 4. *Être étudiant – Le cycle du stress*	p.18
Figure 5. *Illustration émotions dans l'apprentissage 1 (Line Fischer)*	p.22
Figure 6. *Continuum des SRE sur le niveau de conscience*	p.40
Figure 7. *Schématisation du concept des théories personnelles sur les émotions*	p.48
Figure 8. *Le modèle contrôle-valeur de Pekrun (2006)*	p.65
Figure 9. *The integrated model of emotion regulation in achievement situations (Harley et al., 2019)*	p.76
Figure 10. *The regulation of achievement emotions (Jarrell et Lajoie, 2017)*	p.78
Figure 11. *Le paradigme interprétativiste dans cette recherche*	p.87
Figure 12*. Description des échantillons sollicités aux phases 1 et 2*	p.93
Figure 13. *Représentation schématique du design embedded multi-phases*	p.97
Figure 14. *Schéma général des variables de thèse (liens aux articles)*	p.104
Figure 15*. Représentation schématique de la fréquence d'utilisation des six SRE cognitives*	p.117
Figure 16. *Motivations à réguler, buts émotionnels et SRE mises en place en situation d'apprentissage*	p.140
Figure 17. *Extrait des échelles chiffrées à compléter par l'étudiant suite à sa réponse orale (ici pour le premier groupe d'émotions*	p.166
Figure 18. *Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (le pourquoi ? et le comment ?)*	p.187
Figure 19. *Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (prise en compte des facteurs contextuels)*	p.201
Figure 20. *Modèle intégrateur sur les processus intra-personnels de RE (prise en compte des outcomes)*	p.203
Figure 21. *Contributions empiriques de l'article 1 au modèle intégrateur*	p.206
Figure 22. *Contributions empiriques de l'article 2 au modèle intégrateur*	p.207
Figure 23. *Contributions empiriques de l'article 3 au modèle intégrateur*	p.207
Figure 24. *Contributions empiriques de l'article 4 au modèle intégrateur*	p.208
Figure 25. *Illustration émotions dans l'apprentissage 2 (Line Fischer)*	p.223

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour research therapy*, *48*(10), 974-983. https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2014). Assessment of Regulatory Emotional Self-Efficacy Beliefs: A Review of the Status of the Art and Some Suggestions to Move the Field Forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *33*(1), 24- 32. https://doi.org/10.1177/0734282914550382

Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I. M., Rodriguez Carvajal, R., & Navarro Guzmán, J. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia Em Estudo*, *14*(1), 173-189. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.010

Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, *62*(4), 373-385. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York : Columbia University Press.

Audrin, C. (2020). Les émotions : l'avenir de la formation enseignante ? *Recherches en éducation*, 41. https://doi.org/10.4000/ree.539

Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans S. Cartier & B. Noël (édit.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 160-175). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37*(2), 122-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : Freeman and Company.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Barrett, L. F. (2012). Emotions are real. *Emotion*, *12*(3), 413-429. https://doi.org/10.1037/a0027555

Bartsch, A., Vorderer, P., Mangold, R., & Viehoff, R. (2008). Appraisal of emotions in media use: Toward a process model of meta-emotion and emotion regulation. *Media Psychology*, *11*(1), 7-27. https://doi.org/10.1080/15213260701813447

Bayer, U. C., Gollwitzer, P. M., & Achtziger, A. (2010). Staying on track: Planned goal striving is protected from disruptive internal states. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(3), 505-514. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.01.002

Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio-émotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41, 60-73. https://doi.org/10.4000/ree.544

Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. London : McGraw-Hill Education.

Bediou, B., Sander, D., & Scherer, K. R. (2012). Régulation des émotions et processus d'évaluation. Dans M. Mikolajczak & M. Desseilles (édit.), *Traité de régulation des émotions* (p. 117-132). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, *54*(2), 84-105. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345

Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion, 37*(3), 558-573. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9332-3

Biémar, S. (2009). *Etude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle* (Thèse de doctorat). Université de Namur et Université de Liège.

Bigman, Y. E., Mauss, I. B., Gross, J. J., & Tamir, M. (2016). Yes I can: Expected success promotes actual success in emotion regulation. *Cognition and Emotion, 30*(7), 1380-1387. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1067188

Bjureberg, J., Ljótsson, J., Tull, M., Hedman, E., Sahlin, H., Gunnar, L., …Gratz, K. (2016). Developme nt and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS- 16. *Psychopathol Behav Assess, 38*(2), 284- 296. https://doi.org/doi:10.1007/s10862-015-9514-x.

Boekaerts, M. (1996). Self- regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist, 1*(2), 10. https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research, 31*(6), 445-457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans H. S. Dale & B. J. Zimmerman (édit.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 408-425). New York : Routledge.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (édit.), *Handbook of self-regulation* (p. 417-450). San Diego : Academic Press.

Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science, 8*(6), 591-612. https://doi.org/10.1177/1745691613504116

Boniwell, I., & Kauffman, C. (2017). Le coaching en psychologie positive : cultiver le bien-être, les émotions positives et les forces personnelles. *Revue québécoise de psychologie, 38*(1), 207–224. https://doi.org/10.7202/1040076ar

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one, 8*(5), e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Broonen, J. P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 2*(74), 3- 7. https://doi.org/10.3917/cips.074.0003

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83. Repéré à https://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2015/2-150316040214.pdf

Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Asse -ssing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment, 20*(3), 227- 237. https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227

Caprara, G., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment, 25*(1), 105- 116. https://doi.org/10.1037/a0029136

Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., & Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: A theoretical review. *Clinical psychology review, 33*(3), 343-360. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.01.003

Carver, C. S., & Scheier,M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry, 11*(4), 284-291. Repéré à http://www.jstor.org/stable/144962

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2013). Goals and emotion. Dans M. Robison, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (édit.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 176-194). New York : The Guilford Press

Chiang, W.-W., & Liu, C.-J. (2014). Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. *International Journal of Science Education, 36*(6), 908- 928. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.830233

Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2010). Positive emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland- Jones, & L. F. Barrett (édit.), *Handbook of emotions* (vol. 2, p. 13-24). New York : Guilford Press.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2), 73-100. https://doi.org/10.2307/1166139

Connolly, J., & Viswesvaran, C. (1999). *Positive and negative Affect: A meta-analysis*. Communication présentée à la 14ème conférence annuelle de la société de psychologie industrielle et organisationnelle. Atlanta, Etats-Unis.

Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Dans C. Pelachaud (édit.), *Systèmes d'interaction émotionnelle* (p.25-56). Paris : Hermès Science publications-Lavoisier. Repéré à https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34368

Corno L. (1989) Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. Dans B. Zimmerman, & D. Schunk (édit.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 111-141). New York : Springer.

Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher, 22*(2), 14-22. https://doi.org/10.3102/0013189X022002014

Corno, L. (2013). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. Zimmerman, & D. Schunk (édit.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement-2ème édition* (pp. 188-221). Londres : Routledge

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(2), 430-431. https://doi.org/10.7202/1019619ar

Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. Revue française de pédagogie. *Recherches en éducation*, 161, 79-117. https://doi.org/10.4000/rfp.830

Creswell, J. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. Dans G. Cizek (édit.), *Handbook of educational policy* (p. 455-472). San Diego : Academic Press.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Choosing a mixed methods design. Designing and conducting mixed methods research*, 2. Los Angeles : Sage publications.

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, (81), 9-21. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603

Damasio, A. (1994). *L'Erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

Darwin, C. (1877*). L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Payot.

Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development, 84*(1), 361-374. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x

De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion, 32*(4), 773- 795. https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1353485

De Ketele, J. M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 5-13. https://doi.org/10.4000/rfp.2168

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie canadienne, 49* (3), 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1

Dejean, K. (2013). *Etude des dynamiques transactionnelles de reconnaissance et des transformations émotionnelles chez des enseignants en insertion professionnelle* (Thèse de doctorat). Université de Namur et Université de Liège.

Desseilles, M., & Mikolajczak, M. (2013). *Vivre mieux avec ses émotions.* Paris : Odile Jacob.

Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of personality and social psychology, 47*(5), 1105-1117. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105

Dozot, C. (2018). *Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain et Université de Namur.

Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological inquiry, 6*(4), 322-333. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12

Eatough, V., & Smith, J. A. (2008). Interpretative phenomenological analysis. Dans C. Willig & W. Stainton-Rogers (édit.), *Handbook of qualitative research in psychology* (2nd Edition) (vol. 179, p. 193-211). New York : Sage.

Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and instruction*, *15*(5), 377- 380. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.006

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, *6*(3-4), 169-200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : l'importance de les reconnaitre pour mieux s'y adapter Dans N. Rousseau & G. Espinosa (édit.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes.* Québec : PUQ.

Fehr, B., & Russell, J. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology, 113*(3), 464-486. https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464

Fischer, K., & Bidell, T. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. Dans U. W. Damon & R. M. Lerner (édit.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (vol. 1). New York : Wiley.

Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2022a). Les émotions académiques vécues lors de la préparation aux premiers examens universitaires : d'où proviennent-elles et que pensent les étudiants de celles-ci et de leur régulation ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2022b). Accompagner les étudiant(es) universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l'apprentissage : pistes d'intervention. *L'orientation scolaire et professionnelle,51*(1), 181-204. https://doi.org/10.4000/osp.15520

Fischer, L., & Philippot, P. (2022). Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler en contexte de préparation d'examens. *Spirale,69*(1). https://doi.org/10.3917/spir.069.0025

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie Française, 66*(3), 223- 239. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant· e· s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens. *L'orientation scolaire et professionnelle, 49*(1), 119-146. https://doi.org/10.4000/osp.11816

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, stress, coping, 21*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/10615800701740457

Folkman, S., & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology, 48*(1), 150-170. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol., 55*, 745-774. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Ford, B. Q., & Gross, J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Psychologie canadienne, 59* (1), 1-14. https://doi.org/10.1037/cap0000142

Ford, B. Q., & Gross, J. (2018). Why Beliefs About Emotion Matter: An Emotion-Regulation Perspective. *Current Directions in Psychological Science, 28*(1), 74-81. https://doi.org/10.1177/0963721418806697

Ford, B. Q., Lam, P., John, O. P., & Mauss, I. B. (2017). The psychological health benefits of accepting negative emotions and thoughts: Laboratory, diary, and longitudinal evidence. *Journal of personality and social psychology, 115*(6), 1075-1092. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000157

Ford, B. Q., Lwi, S. J., Gentzler, A. L., Hankin, B., & Mauss, I. B. (2018). The cost of believing emotions are uncontrollable: Youths' beliefs about emotion predict emotion regulation and depressive symptoms. *Journal of Experimental Psychology: General, 147*(8), 1170-1190. https://doi.org/10.1037/xge0000396

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist, 56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gadzella, B. M. (1994). Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological reports, 74*(2), 395-402. https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395

Galand, B., & Bourgeois, É. (2006). *Se motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences, 41*(6), 1045-1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire - Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults, *European journal of psychological assessment, 23*(3), 141- 149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. The Netherlands: DATEC, Leiderdorp.

Gavard- Perret, M.- L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse*. Paris : Pearson Educational France.

Giordan, A., Favre, D., & Tarpinian, A. (2013). *L'erreur en pédagogie*. Rapport dédié aux Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Graham, S., & Taylor, A. Z. (2014). An attributional approach to emotional life in the classroom. Dans S. Graham & L. Taylor, *International handbook of emotions in education* (p. 106-129). New York : Routledge.

Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'Université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique,* 163, 561-567. https://doi.org/10.1016/j.amp.2004.07.015

Greenberg, L. S. (2008). The clinical application of emotion in psychotherapy. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (édit.), *Handbook of emotions* (pp. 88–101). New York : The Guilford Press.

Greisch, J. (2000). *L'arbre de vie et l'arbre de savoir*. Paris : Editions du CERF.

Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Paris : PUF.

Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 224-237. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion, 13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry, 26*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gross, J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. Dans J. Gross (édit.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). New York : Guildford press.

Guillaume, L., & Manil, J. F. (2016). *7 facilitateurs à l'apprentissage : vivre du bonheur pédagogique*. Lyon : Chroniques sociales.

Gutentag, T., Halperin, E., Porat, R., Bigman, Y. E., & Tamir, M. (2017). Successful emotion regulation requires both conviction and skill: beliefs about the controllability of emotions, reappraisal, and regulation success. *Cognition and Emotion, 31*(6), 1225-1233. https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1213704

Hafiz, N. H. A. H. (2015). Emotion regulation and academic performance among students: a preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia, 29*(2). Repéré à http://journalarticle.ukm.my/10072/1/175-586-1-PB.pdf

Halamandaris, K., & Power, K. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and individual differences, 26*(4), 665-685. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00172-X

Hansenne, M. (2021). *La face cachée de la psychologie positive: approche critique et perspectives*. Bruxelles : Mardaga.

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist, 54*(2), 106-126. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297

Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C., Amodio, D. M., & Gable, P. A. (2011). Attitudes toward emotions. *Journal of personality and social psychology, 101*(6), 1332-1350. https://doi.org/10.1037/a0024951

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35, 639-665. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3

Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and emotion, 11*(2), 101-120. https://doi.org/10.1007/BF00992338

Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. Dans M. Frese, & J. Sabini (édit.), *ED Goal directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-159). Hillsdale : Erlbaum.

Hellemans, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir. Étude comparative chez des étudiants de première et de deuxième année d'université. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(1), 141-170. https://doi.org/10.4000/osp.2253

Hong, Y., Chiu, C., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence. Dans M. Kernis (édit.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (p. 197-216). New York : Plenum Press.

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 33*(33-2). https://doi.org/10.4000/ripes.1246

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience.* New York : WW Norton & Company.

Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education. Dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (édit.), *International handbook of emotions in education* (pp.183-217). New York : Routledge.

Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education, 44*(6), 615-639. https://doi.org/10.1023/A:1026119724265

Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of personality and social psychology, 37*(10), 1798-1809. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.10.1798

Janoff-Bulman, R. (2010). *Shattered assumptions.* New York : Simon and Schuster.

Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Psychologie canadienne, 58*(3), 276-287. https://doi.org/10.1037/cap0000119

Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and instruction, 15*(5), 465-480. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.012

Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). *European Journal of Psychological Assessment, 22*(2), 126-131. https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.126

John, O. P., & Gross, J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences and Life Span Development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133. http://dx.doi.org/10.1177/155868980629822

Kalokerinos, E. K., Tamir, M., & Kuppens, P. (2017). Instrumental motives in negative emotion regulation in daily life: Frequency, consistency, and predictors. *Emotion, 17*(4), 648-657. https://doi.org/10.1037/emo0000269

Kappes, A., & Schikowski, A. (2013). Implicit theories of emotion shape regulation of negative affect. *Cognition and Emotion, 27*(5), 952- 960. https://doi.org/10.1080/02699931.2012.753415

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion, 23*(1), 4-41. https://doi.org/10.1080/02699930802619031

Korb, S. (2014). Chapitre 8 : La régulation des émotions. Dans D. Sander & K. Scherer (édit.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 270-299). Paris : Dunod.

Kring, A., Werner, K., Philippot, P., & Feldman, R. (2004). Emotion regulation and psychopathology. Dans P. Philippot & R. Feldman (édit.), *The regulation of emotion (pp.359-385)*. New York : Laurence Erlbaum.

Kristal, J. (2005). *The temperament perspective: Working with children's behavior styles*. New York : Brookes Publishing Co.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : McGraw Hill.

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

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Leroy. (2012). *La réévaluation cognitive pour maîtriser la tentation en situation d'apprentissage* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain.

Leroy, Boudrenghien, G., & Grégoire, J. (2013). Une adaptation française du Questionnaire de Régulation Émotionnelle à la situation d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation, 36*(1), 27-48. https://doi.org/10.7202/1024464

Leroy, & Grégoire, J. (2007). *Influence of individual differences on emotional regulation in learning situation, and consequences on academic performance*. Poster présenté à l'European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.

Leroy, T., Delelis, G., Nandrino, J.- L., & Christophe, V. (2014). Régulations endogène et exogène des émotions : des processus complémentaires et indissociables. *Psychologie française, 59*(3), 183-197. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.10.001

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2011). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. New York : John Wiley & Sons.

Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803

Ma, X., Tamir, M., & Miyamoto, Y. (2018). A socio-cultural instrumental approach to emotion regulation: Culture and the regulation of positive emotions. *Emotion, 18*(1), 138-152. https://doi.org/10.1037/emo0000315

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (édit.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (p. 3–34). New York: Basic Books.

Mazé, C., & Verlhiac, J.-F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie française, 58*(2), 89-105. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001

McRae, K., Heller, S. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2011). Context-Dependent Emotion Regulation: Suppression and Reappraisal at the Burning Man Festival. *Basic and Applied Social Psychology, 33*(4), 346- 350. https://doi.org/10.1080/01973533.2011.614170

Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. New York : Sage Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Millgram, Y., Sheppes, G., Kalokerinos, E. K., Kuppens, P., & Tamir, M. (2019). Do the ends dictate the means in emotion regulation? *Journal of experimental psychology, 148*(1), 80-96. https://doi.org/10.1037/xge0000477

Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S., & Schüßler, G. (2009). When you don't like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 46*(4), 448-453. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.013

Molinari, G., Avry, S., & Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 1, 175-190. https://doi.org/10.3917/raised.021.0175

Muller, L., & Spitz, E. (2003). Multidimensional assessment of coping: Validation of the Brief COPE among French population. *Encephale, 29*(6), 507-518. Repéré à https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02936831

Najmi, S., & Wegner, D. (2008). Mental control: Thought suppression and psychopathology. Dans A. J. Elliot (édit.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (p. 447-459). New York : Erlbaum.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013*). Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-neuve : Presses universitaires de Louvain.

Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Bingley : Emerald Group Publishing.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford : Blackwell.

Op't Eynde, P., & Turner, J. E. (2006). Focusing on the complexity of emotion issues in academic learning: A dynamical component systems approach. *Educational Psychology Review, 18*(4), 361-376. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9031-2

Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education, 23*(3), 390-402. https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Paquay, L., Crahay, M., & Ketele, D. (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences, 36(*1), 163-172. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and emotion, 13*(3), 277-303. https://doi.org/10.1080/026999399379285

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359-376. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International academy of education.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance:The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology, 36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 31-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York : Routledge.

Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. Dans R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (édit.), *International handbook of emotions in education* (p. 120-141). New York : Routledge.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development, 52*(6), 357-365. https://doi.org/10.1159/000242349

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences, 36*(2), 277-293. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9

Pharand, J., & Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : PUQ.

Philippot. (2011). *Emotion et psychothérapie*. Bruxelles : Mardaga.

Philippot, P., Baeyens, C., & Douilliez, C. (2006). Specifying emotional information: Regulation of emotional intensity via executive processes. *Emotion, 6*(4), 560. https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.560

Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394. https://doi.org/10.7202/000127ar

Pons, F., Doudin, P. A., Harris, D. L., & De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune & P. Mongeau (édit.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004). Épistémologie des méthodes qualitatives. Dans A. Muchielli (édit.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 71-77). Paris : Armand Colin.

Rager, K. B. (2009). I feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 23*(2), 22-33. Repéré à https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905789.pdf

Regard, J. (2012). *Manuel de gestion des émotions*. Paris : Eyrolles.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III : le temps raconté*. Paris : Editions du Seuil.

Rimé, B., & Moscovici, S. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.

Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 2-10. https://doi.org/10.1177/001100007500500202

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(3), 475-476. https://doi.org/10.4000/osp.741

Roosevelt, F. (1933). Discours d'investiture.

Rosch, E., & Mervis, C. B. J. C. p. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive psychology, 7*(4), 573-605. Repéré à http://matt.colorado.edu/teaching/categories/rm75.pdf

Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation review, 9*(5), 627-643. https://doi.org/10.1177/0193841X8500900505

Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic". *Quality and Quantity, 28*(3), 315-327. Repéré à https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01098947.pdf

Rousseau, N., & Espinosa, G. (2019). *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*. PUQ.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 251-257. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010

Sander, D. (2019, 26 mars). *Emotions et apprentissage* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3LBPIBoJvJY

Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural networks, 18*(4), 317-352. https://doi.org/10.1016/j.neunet.2005.03.001

Sander, D., & Scherer, K. R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Paris : Dunod.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. Dans K. R. Scherer & P. Ekman (édit.), *Approaches to emotion* (p. 293-317). New York : Erlbaum.

Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory. Dans D. T. Dagleish & M. Power (édit.), *Handbook of Cognition and Emotion* (p. 637-663). New York : John Wiley and Sons.

Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. Dans K.R. Scherer, A. Schorr & T.Johnstone (édit.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press.

Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université: rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël, & V. Wertz (édit.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie, 172*, 43-61. https://doi.org/10.4000/rfp.2217

Schroder, H. S., Dawood, S., Yalch, M. M., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2015). The role of implicit theories in mental health symptoms, emotion regulation, and hypothetical treatment choices in college students. *Cognitive Therapy and Research, 39*(2), 120-139. https://doi.org/10.1007/s10608-014-9652-6

Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*(2), 125-134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. New York : Sage.

Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. Dans M. Murray & K. Chamberlain (édit.), *Qualitative health psychology* (p. 218-240). New York : Sage.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. New York : Sage.

Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction during Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research, 78*(2), 179-203. https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2

Tamir, M. (2009). What Do People Want to Feel and Why?: Pleasure and Utility in Emotion Regulation. Current *Directions in Psychological Science, 18*(2), 101-105. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x

Tamir, M. (2015). Why Do People Regulate Their Emotions? A Taxonomy of Motives in Emotion Regulation. *Personality and Social Psychology Review, 20*(3), 199-222. https://doi.org/10.1177/1088868315586325

Tamir, M. (2021). Effortful emotion regulation as a unique form of cybernetic control. *Perspectives on Psychological Science, 16*(1), 94-117. https://doi.org/10.1177/1745691620922199

Tamir, M., & Bigman, Y. E. (2018). Expectations influence how emotions shape behavior. *Emotion, 18*(1), 15-25. https://doi.org/10.1037/emo0000351

Tamir, M., Bigman, Y. E., Rhodes, E., Salerno, J., & Schreier, J. (2015). An expectancy-value model of emotion regulation: Implications for motivation, emotional experience, and decision making. *Emotion, 15*(1), 90-103. https://doi.org/10.1037/emo0000021

Tamir, M., & Gutentag, T. (2017). Desired emotional states: Their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 84-88. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.014

Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: affective and social outcomes across a major life transition. *J Pers Soc Psychol, 92*(4), 731-744. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731

Tamir, M., & Millgram, Y. (2017). Motivated emotion regulation: Principles, lessons, and implications of a motivational analysis of emotion regulation. Dans E. Andrew (édit.), *Advances in motivation science*. (p. 207-247). New York : Elsevier Academic Press.

Tamir, M., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Riediger, M., Torres, C., Scollon, C., . . . Vishkin, A. (2016). D esired emotions across cultures: A value-based account. *Journal of personality and social psychology, 111*(1), 67. https://doi.org/10.1037/pspp0000072

Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion, 20*(1), 115-119. https://doi.org/10.1037/emo0000635

Thompson, A. (2015). *Coping with stress in undergraduate university students: Development and validation of the coping inventory for academic striving (CIAS) to examine key educational outcomes in correlational and experimental studies* (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of happiness studies, 8*(3), 311-333. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4

Tyson, D. F. (2008). *Explaining discrepant findings for performance-approach goals: The role of emotion regulation during test-taking* (Thèse de Doctorat). Université de Duke.

Tyson, D. F., Linnenbrink- Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development, 52*(6), 329-356. https://doi.org/10.1159/000242348

Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants: les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain.

Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions: quel impact sur les apprentissages? *Voix Plurielles, 12*(1), 82-103. https://doi.org/10.26522/vp.v12i1.1176

Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S. (2014). Les croyances rationnelles et irrationnelles en lien avec le niveau de stress des étudiants confrontés à l'idée d'un échec aux examens universitaires. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 24*(1), 14-23. https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2013.09.004

Weiner, B., & Handel, S. J. (1985). A cognition-emotion-action sequence: Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Developmental Psychology, 21*(1), 102-107. https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.102

Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression.* The Guildford Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2016). Homework Emotion Regulation Scale: Psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(4), 351-361. https://doi.org/10.1177/0734282915603542

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York : Guilford Publications.

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist, 25*(1), 3-17. https://doi.org/10.1037/a0033839

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

Annexes

Annexe 1 : Accord du comité d'éthique de l'université de Namur

UNIVERSITÉ DE NAMUR

Comité d'Ethique en Sciences Humaines de l'UNamur

Examen d'une demande d'avis sur un projet de recherche

Date de la séance **: 16 novembre 2018** *Dossier numéro* **: 2018/7**

Auteur du projet (thèse) dans le cadre d'un doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation **: Line Fischer**
Promoteur du Projet (thèse) : Marc Romainville
Date de la demande : 9 octobre 2018
Bailleur de Fonds : aucun

Titre du projet : **Exploration des croyances métacognitives sur les émotions et des stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre en situation d'apprentissage par les étudiants primo-arrivants à l'université**

Thématique : **psychologie des émotions et apprentissage**

Membres présents :
- **Bertrand Hespel**
- **Jean Herveg**
- **Laurent Ravez** (membre suppléant)

Personnes invitées :
- **Karen Rosier** (Déléguée à la Protection des Données de l'UNamur)
- **Line Fischer**

Membres excusés :
- **Natalie Rigaux**
- **Laurence Meurant**

En date du 16 novembre 2018, s'est réuni le Comité d'Ethique en Sciences Humaines de l'UNamur, lequel a été sollicité pour un émettre un avis sur le projet de recherche en rubrique.

Après examen des documents en sa possession, *et après avoir reçu les informations complémentaires demandées en date du 4 décembre 2018 par courriel,* ledit Comité émet :

- Un avis favorable.

Namur, le 7 décembre 2018.

Pour le Comité,
Jean Herveg,
Président de la séance

Annexe 2 : Questionnaire envoyé aux étudiants pour l'étude 1

1.Mail transmis aux étudiants pour les inviter à participer à l'enquête

OBJET : *Enquête en ligne – besoin de ta participation ! Cours de « … »*

Bonjour à toi,
Envie de faire avancer la science en quelques minutes et d'améliorer les dispositifs d'aide à la réussite proposés aux étudiants de BAC 1 ?

Je t'invite à cliquer sur le lien suivant pour répondre à cette enquête d'une **quinzaine de minutes** visant à en savoir plus sur la manière dont tu vis et gères tes émotions durant un premier blocus dans l'étude d'un cours important.

Tu peux la réaliser sur **ordinateur ou smartphone**, à ta meilleure convenance.

En cas de questions, n'hésite pas à me joindre : line.fischer@unamur.be

Cliquez sur ce lien pour accéder à l'enquête :
……

Merci !

Line Fischer

2. Questionnaire envoyé (exemple pour un étudiant de la faculté d'Economie)

Emotions et blocus

Merci de lire attentivement le texte suivant avant de commencer à répondre aux questions

Afin d'aider un maximum les étudiants à traverser la période du premier blocus, que l'on sait souvent difficile, cette enquête vise à étudier les émotions ressenties et les différentes stratégies utilisées par les étudiants de BAC 1 pour gérer ces émotions lorsqu'ils étudient un cours précis en blocus. Réponds donc le plus sincèrement possible sans te soucier de ce que tu penses « devoir» répondre.

Toutes tes réponses seront traitées de manière **confidentielle** et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche scientifique. Sois donc assuré que **seule l'équipe de recherche aura accès et disposera des données,** aucune autre personne (et en particulier aucun de tes enseignants) ne pourra donc les consulter. Cette recherche est organisée conjointement par l'Université de Namur et l'Université Catholique de Louvain. Elle est

effectuée dans le cadre de la mission d'intérêt public dont sont investies les universités dans le domaine de la recherche.

Si tu as des questions concernant cette recherche, n'hésite pas à joindre le chercheur à cette adresse : line.fischer@unamur.be et si tu souhaites en savoir plus sur tes droits, consulte la page www.unamur.be/vie-privée.
Merci de ton aide précieuse durant les 15 prochaines minutes.

Consentement

Je suis conscient que mes données seront utilisées à des fins de recherche et je consens à participer à cette recherche.

- ○ Oui (1)
- ○ Non (2)

Merci pour le temps passé à la lecture de cette introduction

Je suis d'accord d'être recontacté par le chercheur pour un entretien (une heure environ, avec le chercheur, sur d'autres questions liant émotions et apprentissage). *Remarque : cet entretien est optionnel. Tu es donc invité à répondre à l'enquête même si tu le refuses*

- ○ Oui (1)
- ○ Non (2)

Indique ton adresse email et/ou numéro de gsm afin d'être recontacté

○ Numéro de gsm ou email (1) _____

Afin de garantir la confidentialité des données, nous te demandons de créer un code personnel. Merci d'inscrire dans la case ci-dessous : ta **date de naissance** au format jourmoisannée, **l'initiale de ton prénom**, **l'initiale de ton nom** et les **4 derniers chiffres de ton numéro de gsm**. Par exemple, si tu es né le 28 mai 2000 et que tu t'appelles Sophie Legrand et que ton n° de gsm est le 0497.23.56.21, le code sera : 28052000SL5621 Insère ton code dans la case ci-dessous

_____

Quel est ton genre ?

- ○ Femme (1)
- ○ Homme (2)

De quelle faculté proviens-tu ?

- ○ Sciences économiques, sociales et de gestion (1)
- ○ Droit (2)
- ○ Philosophie et Lettres (3)

○ Informatique (4)

Comme tu es en faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, la totalité des questions se rapporteront à ton ressenti face à l'étude du cours de **FAITS ET DECISIONS ECONOMIQUES** au sein du blocus que tu viens de vivre.

As-tu déjà passé l'examen du cours de « Faits et décisions économiques» une autre année ?

○ Oui (1)

○ Non (2)

Combien de fois l'as-tu déjà passé ?

_____

Es-tu inscrit à l'examen de ce cours dans la session qui arrive ?

○ Oui (1)

○ Non (4)

Où as-tu étudié ce cours lors du blocus qui vient de se terminer (au kot, chez tes parents, à la bibliothèque,etc.) ?

_____

Si pas inscrit -> Merci d'avoir complété le questionnaire jusqu'ici.

Si inscrit -> suite du questionnaire

Lors du blocus qui vient de se terminer, as-tu étudié ce cours seul ou entouré (avec des personnes autour de toi comme d'autres étudiants, des membres de ta famille,etc.) ?

○ Seul (1)

○ Entouré (2)

○ Parfois seul, parfois entouré (8)

Qui étaient les personnes autour de toi ?

_____

Pourquoi as-tu étudié ce cours seul ?

_____

_____

Pourquoi as-tu étudié ce cours entouré ?

_____

Pourquoi as-tu étudié ce cours parfois seul et parfois entouré ?

_____

De manière générale, dans quelle mesure estimes-tu être capable de gérer tes émotions ?

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
Je suis capable de gérer mes émotions					

Dans la situation précise du blocus lorsque tu préparais le cours ciblé, dans quelle mesure estimes-tu avoir été capable de gérer tes émotions

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
J'ai été capable de gérer mes émotions dans cette situation					

Penses-tu que des personnes de ton entourage (parents, amis, enseignants,etc.) peuvent t'aider à gérer les émotions que tu ressens **en général** ?

- ○ Oui (1)
- ○ Non (2)

Penses-tu que des personnes de ton entourage (parents, amis, enseignantsetc.) peuvent t'aider à gérer les émotions que tu ressens **en blocus dans la préparation d'un cours ?**

- ○ Oui (1)
- ○ Non (2)

Qui sont les personnes les plus importantes à tes yeux pour t'aider à gérer tes émotions en général ?

_____

Qui sont les personnes les plus importantes à tes yeux pour t'aider à gérer tes émotions en blocus ?

_____

Sur cette page, tu es invité à situer si tu as ressenti fort ou moins fort différentes émotions **(intensité)** et sur la page suivante, si tu as ressenti souvent ou peu souvent ces émotions **(fréquence) quand tu as étudié le cours de « Faits et décisions économiques» lors du blocus passé.**

Pour chaque émotion, coche la case qui correspond le plus **à l'intensité de l'émotion** que tu as pu ressentir **en étudiant le cours de « Faits et décisions économiques » en blocus**.

	Très faible intensité (1)	Faible intensité (2)	Intensité moyenne (3)	Forte Intensité (4)	Très forte intensité (5)
Plaisir (Intensité_sceco_1)					
Intérêt (Intensité_sceco_2)					
Confiance en toi (Intensité_sceco_3)					
Enthousiasme (Intensité_sceco_4)					
Ennui (Intensité_sceco_5)					
Frustration (Intensité_sceco_6)					
Découragement (Intensité_sceco_7)					
Culpabilité (Intensité_sceco_8)					
Stress (Intensité_sceco_9)					

Si tu as ressenti une autre émotion que celles citées ci-dessus, indique-la ici :

	Très faible intensité (1)	Faible intensité (2)	Intensité moyenne (3)	Forte intensité (4)	Très forte intensité (5)
Autre émotion (à préciser) : (1)					

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
Plaisir (Fréquence_eco_1)					
Intérêt (Fréquence_eco_2)					
Confiance en toi (Fréquence_eco_3)					
Enthousiasme (Fréquence_eco_4)					
Ennui (Fréquence_eco_5)					
Frustration (Fréquence_eco_6)					
Découragement (Fréquence_eco_7)					
Culpabilité (Fréquence_eco_8)					
Stress (Fréquence_eco_9)					

Si tu as ressenti une autre émotion que celles citées ci-dessus, indique-la ici :

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
Autre (à préciser): (1)					

Parmi ces émotions, si tu devais en choisir une que tu associes **le plus** au fait d'étudier le cours de « **Faits et décisions économiques »** en blocus, laquelle serait-ce ?

- ○ Plaisir (1)
- ○ Intérêt (2)
- ○ Confiance en toi (3)
- ○ Enthousiasme (4)
- ○ Ennui (5)
- ○ Frustration (6)
- ○ Découragement (11)
- ○ Culpabilité (12)
- ○ Stress (13)
- ○ Autre (15) _____

Ces questions se réfèrent à quelles stratégies tu utilises pour gérer tes émotions en blocus quand tu étudies le cours de « Faits et décisions économiques". En blocus, tout étudiant se trouve un jour ou l'autre confronté à des difficultés lorsqu'il est en train de préparer un cours en vue de l'examen. Chacun y réagit à sa façon. En répondant aux questions suivantes, nous te demandons **ce que tu as pensé** lorsque tu as vécu des difficultés dans la préparation du cours de « Faits et décisions économiques» lors du blocus qui vient de se terminer. Attention, réponds à ces questions pour la situation précise de la préparation du cours et non pour le blocus en général. Ne t'inquiète pas si certaines propositions te semblent similaires.

Cerq1_sceco « ***Lorsque je vis des difficultés lorsque je prépare le cours de <u>Faits et décisions économiques</u> en blocus etc. »***

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
1. Je pense que je dois accepter que l'étude de ce cours présente certaines difficultés (Cerq1_sceco_2)					
2. Je pense souvent à ce que je suis en train de ressentir (Cerq1_sceco_3)					
3. Je pense pouvoir apprendre quelque chose de la situation (Cerq1_sceco_6)					
4. J'ai le sentiment que je suis responsable de ce qu'il se passe (Cerq1_sceco_10)					
5. Je pense que je dois accepter la situation (Cerq1_sceco_11)					
6. Je suis préoccupé(e) par ce que je pense et ce que je ressens dans l'étude de ce cours (Cerq1_sceco_12)					

	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)
7. Je pense à des choses agréables qui n'ont rien à voir avec ce que je ressens (Cerq1_sceco_13)					
8. Je pense devenir un étudiant plus « fort » après avoir vécu cette situation (Cerq1_sceco_15)					
9. Je repense sans cesse au fait que ce que je vis est terrible à vivre (Cerq1_sceco_17)					
10. J'ai le sentiment que les autres sont responsables de ce qui m'arrive (Cerq1_sceco_18)					
11. Je pense à quelque chose d'agréable plutôt qu'à la situation dérangeante (Cerq1_sceco_21)					
12. Je pense à comment changer la façon dont se passe mon étude (Cerq1_sceco_22)					
	Presque jamais (1)	Parfois (2)	Régulièrement (3)	Souvent (4)	Presque toujours (5)

13. Je pense que la préparation de ce cours ne s'est pas trop mal passée en comparaison à d'autres situations (Cerq1_sceco_23)
14. Je pense qu'au fond, je suis la cause de ce que je vis actuellement (Cerq1_sceco_24)
15. Je pense à un plan concernant une meilleure façon de gérer la préparation de ce cours (Cerq1_sceco_25)
16. Je me dis qu'il y a pire dans la vie (Cerq1_sceco_26)
17. Je pense continuellement à quel point étudier ce cours est horrible pour moi (Cerq1_sceco_27)
18. J'ai le sentiment qu'au fond les autres sont la cause de ce qu'il se passe pour moi (Cerq1_sceco_28)

Pour gérer les émotions désagréables ressenties lors de l'étude de ce cours en blocus, peut-être **fais-tu concrètement** des choses (en plus que d'y penser d'une certaine manière). Pourrais-tu expliquer ce que tu as fait en blocus quand tu ressentais une émotion désagréable en étudiant le cours de « Faits et décisions économiques"? Les exemples ci-dessous visent à t'aider à comprendre la question mais veille à y répondre uniquement en

faisant référence **à TOI et à l'ensemble des actions que tu fais pour gérer ces émotions désagréables dans la préparation de ce cours.** *Par exemple, regarder une série, aller parler à ton cokoteur, fumer,etc.*

_____

_____

_____

Pourquoi as-tu fait cela selon toi ?

_____

_____

_____

_____

_____

As-tu ressenti des émotions positives quand tu étudiais ce cours en blocus ?

- ○ Oui (1)
- ○ Non (2)

Quand tu as ressenti ces émotions agréables, qu'as-tu pensé lors du blocus en préparant le cours de « Faits et décisions économiques» pour maintenir ces émotions positives, les augmenter, les diminuer ?
Par exemple, tu as pensé que tu étais reconnaissant envers toutes les personnes qui t'ont permises d'être là où tu en es ; tu as pensé que tu étais content de toi ; tu as pensé que tu ne méritais pas cela ; tu as pensé que ces émotions n'allaient pas durer etc.

_____

_____

Quand tu as ressenti ces émotions agréables, qu'as-tu fait concrètement pour les augmenter, les diminuer, les maintenir ?

Par exemple, tu as exprimé cette émotion positive à un proche, tu t'es réjouis de cette émotion en faisant une activité que tu aimes, tu as mangé etc.

_____

Pourquoi as-tu fait cela selon toi ?

_____

_____

Annexe 3 : Consentement éclairé écrit pour les entretiens

Texte d'information aux étudiants pour la participation à l'étude

« Emotions en situation d'apprentissage »

Chercheur : Line Fischer (DET)

Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont investigué la place des émotions dans l'apprentissage, depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte. Les résultats de ces recherches indiquent que les compétences émotionnelles jouent un rôle de prédicteur de l'adaptation des personnes à leurs environnements, quel que soit leur âge.

L'objectif de notre étude est de mieux comprendre le rôle des émotions dans la vie étudiante en général mais également dans certaines situations académiques spécifiques, comme le blocus. Nous aimerions explorer *quelles émotions sont vécues* par les étudiants dans la préparation d'un cours jugé comme important dans leur programme de bloc 1 ainsi que ce qu'ils *pensent à propos des émotions* qu'ils vivent.

Dans cette optique, nous avons déjà récolté de l'information sous forme de questionnaire et débutons maintenant une récolte sous forme **d'entretiens avec le chercheur**. A la suite des entretiens, toutes les réponses seront traitées de manière **confidentielle** et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche scientifique. **Seule l'équipe de recherche aura accès et disposera des données,** aucune autre personne (et en particulier aucun de tes enseignants) ne pourra les consulter.

Des informations complémentaires sur l'étude peuvent être obtenues à tout moment en contactant le chercheur à cette adresse : *line.fischer@unamur.be*. La page www.unamur.be/vie-privée te fournit, quant à elle, des informations sur tes droits. Cette recherche est organisée conjointement par l'Université de Namur et l'Université catholique de Louvain. Elle est effectuée dans le cadre de la mission d'intérêt public dont sont investies les universités dans le domaine de la recherche.

Je, soussigné(e)…… déclare :

- Avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus
- Avoir pu poser des questions sur cette recherche et avoir reçu toutes les informations souhaitées

Je sais que :

- Je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit

- Je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche
- Les données recueillies sont strictement confidentielles et il sera impossible à tout tiers non autorisé de m'identifier

  - Je suis conscient que mes données seront utilisées à des fins de recherche et je consens à participer à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date Signature

En cas d'acceptation, nous vous remercions vivement pour votre participation.

Line Fischer - chercheuse

Marc Romainville Promoteur (Unamur)

Pierre Philippot – Promoteur (UCL)

Annexe 4 : Canevas pour l'entretien semi-structuré

1) Introduction à l'entretien

- Merci d'avoir accepté de donner une heure de ton temps à cet entretien. Comme indiqué dans l'email ou dans le sms, tu seras remercié de ce service grâce à un bon à la fnac. Tu pourras également bénéficier d'un débriefing à la fin de l'étude si tu veux connaitre les questions de recherche que j'investiguais. Je te renverrais un mail pour t'y convier.
- Avant de commencer, je voudrais d'abord m'assurer de ton accord pour mener l'entretien. Peux-tu donc parcourir ce document et le signer ? [consentement éclairé écrit]
- L'entretien va s'organiser en 3 parties : d'abord quelques infos sur *toi*, ensuite ton avis sur le rôle des *émotions dans des situations de type blocus* (apprentissage, grosse quantité de matière à étudier, seul, échéance…) puis ton avis sur les émotions *dans la vie en générale* (tes relations, tes loisirs, les situations de vie quotidienne, etc.)

Je t'indiquerai clairement quand on passe de l'une à l'autre, y compris grâce aux supports visuels [support blocus et vie] et ce sera important que tu aies ça en tête quand tu répondras. Je te le rappellerai à différentes reprises.

Je te demanderai de situer la majorité de tes réponses sur une échelle allant de 1 à 5 que je te préciserai à ce moment-là et tu pourras entourer la valeur choisie sur le document que je viens de te donner.

- L'important est juste que tu répondes spontanément. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, sinon la tienne. Je vais donc enregistrer si tu es d'accord.

<u>Informations sur l'étudiant :</u>

- Quel est ton âge ?
- De quelle faculté proviens-tu ?
- Comment as-tu vécu ton blocus de janvier ?

- Comment as-tu utilisé la période de Pâques ?
- Es-tu bien en BAC 1 ?
- …

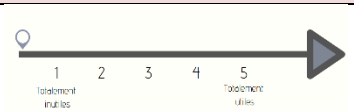
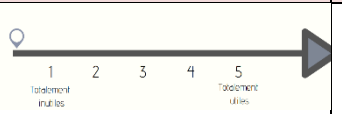
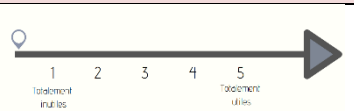
2) Théories personnelles sur l'émotion dans des situations de type blocus

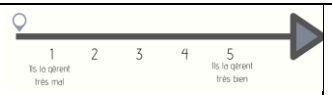
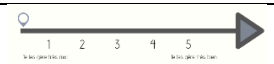
Les résultats des questionnaires ont montré que les étudiants différencient généralement **trois groupes d'émotions** : E+ (plaisir, intérêt, enthousiasme, absence d'ennui), E- (stress, manque de confiance) et autres E- (culpabilité, frustration, découragement…).

- Est-ce que tu te retrouves dans ces catégories ? Tu les trouves effectivement différentes ?
- Dans quelle mesure tu es d'accord avec cette catégorisation ? Prq ?



Maintenant, on part sur des questions portant sur ton avis sur les émotions **dans des situations de type blocus**. On va commencer par explorer les E+ en blocus

QUESTIONS	**Groupe Emotions agréables (intérêt, enthousiasme, plaisir, absence d'ennui)**	**Groupe Emotions désagréables 1 (stress/manque de confiance)**	**Groupe Emotions désagréables 2 (frustration, découragement, culpabilité)**
Dans les situations de type blocus, penses-tu que ces émotions sont utiles/pas utiles ? Oui, non, prq ?			

Dans les situations de type blocus, penses-tu que les autres étudiants peuvent réguler ces émotions ? Oui, non, prq ?			
Dans les situations de type blocus, penses-tu que ces émotions sont nécessaires à réguler/modifier ? Pourquoi ?			
Dans les situations de type blocus, penses-tu que tu peux réguler ces émotions ? Pourquoi ?			

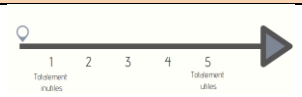
Dans les situations de type blocus, penses-tu que ce type d'émotions a impact sur tes actions effectives ? Oui, non , prq ? Qu'est-ce qu'elle te donne envie de faire ?			
Penses-tu que ces émotions ont une place à l'université ?			

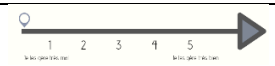
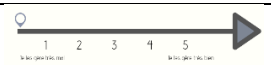
Merci déjà pour tes réponses à cette première partie qui s'est donc focalisée sur ce que tu penses sur les trois catégories d'émotions dans le cadre de situations d'apprentissage telle que les blocus

Passons maintenant à la dernière section qui concerne quant à elle ce que tu penses sur **ces mêmes émotions mais dans la vie en générale** (dans tes loisirs, dans tes relations, dans des situations quotidiennes…) et donc HORS université.

3) Théories personnelles sur l'émotion dans la vie en générale

- Dans quels autres domaines vis-tu des émotions ? Pense à tes relations, tes loisirs, tes sorties, des situations de la vie quotidienne…

Questions	Groupe Emotions agréables (intérêt, enthousiasme, plaisir, abs ence d'ennui)	Groupes Emotions désagréables 1 (stress/manque de confiance)	Groupe Emotions désagréables 2 (frustration, découragement, culpabilité)
Dans la vie en général, penses-tu que ces émotions sont utiles/pas utiles ? Menace ou bénéfice ? Dans quels contextes ?			
Dans la vie en général, penses-tu que ces émotion sont nécessaires à réguler ? Pourquoi ?			
Dans la vie en général, penses-tu que les gens peuvent réguler ces			

émotions ? Pourquoi ?			
Dans la vie en général, penses-tu que toi-même tu peux réguler ces émotions ? Pourquoi ?			
Dans la vie en général, penses-tu que ce type d'émotions a impact sur tes actions effectives ? Oui, non, prq ? Qu'est-ce qu'elle te donne envie de faire ??			

- Maintenant qu'on s'est focalisé sur ce que tu crois sur les émotions EN GENERAL, as-tu quelque chose à rajouter par rapport à ce qu'on a discuté par rapport aux SITUATIONS DE TYPE BLOCUS en particulier ? [Support blocus]

- As-tu l'impression que l'ordre des questions (commencer par s'interroger sur ce que tu penses des émotions dans le contexte spécifique du blocus avant ce que tu en penses dans la vie en général) a influencé ta manière de répondre ? Oui, non. Explique pourquoi.
- Veux-tu ajouter quelque chose ?
- As-tu une idée sur ce qui pourrait être fait à l'Université pour donner de la place aux émotions ? Pour aider les étudiants à les réguler ?

L'entretien se termine ici. Merci d'avoir donné ton temps.

Annexe 5 : Exemples de verbatims retranscrits

Exemple 1 : étudiante A

I : Voilà. Alors, est-ce que tu peux me dire d'abord ton âge ?
E : 18 ans.
I : OK. Tu proviens de quelle faculté ?
E : Philo et lettres.
I : Ok. Quelle option alors ?
E : Romanes.
I : Qu'est-ce que tu as fait pendant Pâques. Comment est-ce que tu as utilisé cette période ?
E : Moins bien que ce que j'avais imaginé (Rires) mais je suis partie en vacances une semaine, donc… Mais étrangement, j'ai mieux travaillé pendant cette semaine de vacances que pendant l'autre. Mais j'ai pas fait ce que je voulais faire, mais je suis satisfaite de ce que j'ai fait quand même.
I : Comment s'était passée ta session de janvier ? Est-ce que tu en es satisfaite, moyennement, pas du tout… ?
E : Oui.
I : Oui ?
E : Oui, satisfaite.
I : Tu avais combien d'examens ?
E : 11 ou 12, et j'en ai raté un, mais c'était un partiel, donc ça va, pas de gros pépins.
I : Ok. Donc satisfaite de ce qui s'est passé. Alors, je sais pas si tu te rappelles – parce que ça commence à faire loin – dans le questionnaire, on vous demandait à chaque fois de vous situer sur, par exemple, à quelle intensité tu ressens de l'intérêt, du plaisir, c'était pour le cours d'IEL. Ici, on repasse à la situation de blocus en général, donc on oublie un peu IEL, Ok ? Nous, quand on analyse des résultats des questionnaires, en fait, le logiciel statistique, il propose une classification des émotions selon celles qui se regroupent le mieux selon la manière de répondre des étudiants. Et la première question que j'aimerais te poser c'est est-ce que tu es d'accord avec cette manière de les catégoriser ou pas ? [le support est montré à l'étudiant]. Alors en fait, ce qu'il a fait, le logiciel, il a regroupé en une catégorie… Alors, c'est moi qui les ai appelées « émotions agréables » hein, vous pouvez les appeler autrement : le plaisir, l'intérêt, l'enthousiasme et le fait de pas s'ennuyer. Une deuxième catégorie plutôt qui reprendrait stress et manque de confiance. Et une troisième catégorie qui reprendrait plutôt des émotions type culpabilité, frustration, découragement. Alors, la question que je te pose, c'est est-ce que tu penses que si tu les avais en liste devant toi, tu les aurais spontanément groupées comme ça ou pas spécialement ? Et pourquoi ? Donc, tu réfléchis ici, pas spécialement par rapport à toi, mais un peu selon la nature des émotions que tu vois, est-ce que tu trouves qu'elles se ressemblent, celles qui sont regroupées ou pas ?
E : Bah j'aurais gardé la catégorie émotions positives, par contre, c'est plus flou pour les émotions négatives, parce que l'une en entraîne une autre, et c'est très lié. Donc, je crois que je n'aurais fait qu'un paquet émotions positives et un deuxième d'émotions négatives
I : Ok. Parce qu'en termes de nature des émotions, tu dirais… par exemple, quand tu dis une en entraîne une autre, tu penses à quoi, par exemple, quand tu dis ça ?
E : Bah la frustration engendre le stress qui engendre le manque de confiance qui engendre le découragement, donc…
I : Ok. Toi, tu le vois un peu comme une chaîne… ?
E : Oui, une avalanche, oui.
I : Voilà, une avalanche, mais que tu sais pas séquencer, quoi.
E : Oui. C'est pas cloisonné, c'est vraiment mêlé.
I : Ok. Euh, du coup, tu vas voir que dans la suite de l'entretien, je vais te demander à chaque fois ce que tu penses de ces trois catégories d'émotions là dans les situations. Pourquoi ? Parce qu'au niveau méthodologique, si je te demandais qu'est-ce que tu penses des émotions, tu en aurais tellement en tête

que ce serait pas assez précis. Et donc, on va se pencher à chaque fois sur ces catégories-là par facilité. Et donc, si tu me dis : « moi, par exemple, je vois vraiment pas de différences entre ces émotions ou je les perçois, par exemple la frustration et la culpabilité, de la même manière », tu me le diras à ce moment-là… Ok?
E : D'accord
I : En sachant que tu n'es pas totalement d'accord avec cette catégorisation. Ça va ? Tu peux te situer d'abord sur l'échelle ? Du coup, dans quelle mesure tu es d'accord avec cette catégorisation ? De 1, totalement en désaccord, à 5, totalement en accord, en sachant évidemment que tu m'as expliqué par oral, ok ? Parfait. Alors, donc ça, c'est un peu une question préliminaire. On part maintenant dans la situation de blocus. Donc là, tu te mets en condition te dire c'est des situations où tu aurais une pression du temps, tu as les échéances des exams qui arrivent. Donc, pas un jour spécifique, une situation spécifique, mais l'ensemble des situations qui t'ont placées dans ces conditions-là, ok ? Alors, première question, c'est dans une situation type blocus – donc, tu te mets vraiment bien dans cette perspective-là – est-ce que tu penses que ces types-là d'émotions – donc, ressentir du plaisir, de l'intérêt, de l'enthousiasme, pas s'ennuyer – c'est utile ?
E : Oui. C'est même le moteur de l'étude, c'est nécessaire aussi.
I : Ok. Donc, tu dirais non seulement c'est utile, mais c'est la base de ce que…
E : Enfin, pour moi.
I : Euh, en quoi c'est le moteur, tu dirais ? Enfin, comment tu expliques que… ?
E : Parce qu'il faut déjà du courage quand on a un cours face à soi, il faut de l'énergie. Et je pars du principe que si on n'a pas de plaisir ou pas d'intérêt, c'est inutile de se forcer, parce que des études, c'est quelque chose qu'on a choisi. Bon, il y a des cours qui nous plaisent moins, mais c'est vraiment un moteur. Je persévère, parce que ça me plaît.
I : Ok. Donc, toi, tu perçois vraiment au sens-là de… Tu peux te pousser à faire des efforts si vraiment tu en perçois le sens par le fait que tu aimes ?
E : Oui.
I : Ok. Du coup, tu dirais que, dans la situation de type blocus, elles sont toujours des bénéfices parfois, souvent ? Qu'est-ce que tu dirais ?
E : L'effet des émotions dans… ?
I : En termes d'utilité, est-ce que tu penses que celles-là… ? Du coup, tu m'as dit c'est utile, c'est nécessaire. Du coup, tu me dirais c'est plutôt des bénéfices , et moi, ce que je te demande, c'est est-ce que tu penses que c'est toujours des bénéfices ou dans certains cas, dans certains contextes, pour certains cours… ?
E : Je pense que, pour certains cours, il faut plus réveiller les émotions positives que pour d'autres, parce que c'est parfois un peu enfoui, mais oui.
I : Quand tu dis c'est un peu enfoui, ce serait des cours où de prime abord tu es pas… ?
E : Oui, parfois des cours lourds. Et parfois, quand on s'enfonce dans la matière et quand on étudie, on oublie un peu le sens du cours et le sens qu'il a pour nous. Donc, se souvenir de l'objectif, c'est…
I : Ouais. Ça permet de raviver un peu ça quoi, pour toi. Ok, parfait. Mais du coup, tu peux entourer sur l'échelle ici, on est bien pour les émotions positives. Donc, dans quelle mesure, tu penses qu'elles sont utiles ? De totalement inutiles à totalement utiles.
Alors, quand tu regardes les autres étudiants autour de toi, est-ce que tu penses que les autres étudiants ils savent réguler ces émotions-là ? Alors, quand je dis réguler, ça va être pareil pour la suite de l'entretien, c'est pas dans une vision de contrôle de l'émotion. Quand je dis réguler, c'est vraiment l'augmenter, la diminuer, la transformer, c'est vraiment agir dessus versus plutôt se dire bah non, voilà, elles viennent aux autres étudiants et on sait juste rien faire, ça se passe à l'intérieur de nous et…
E : Mais je trouve que sur les réseaux sociaux en particulier, mais dans tous les milieux estudiantins, il y a discours qui est anxiogène très très souvent et qui a tendance à générer du stress, alors que parfois, de prime abord, on n'en a pas tellement, mais…
I : Tu penses à quoi, par exemple ? Si tu dois donner vraiment un exemple précis.
E : Bah le temps passe, je sais très bien que le temps passe, mais le fait de le rappeler continuellement et puis de rappeler que la matière s'accumule, et qu'on n'a plus le temps, et qu'il y a énormément de matière, c'est quelque chose que je sais. Mais le fait de l'exprimer, de l'expliciter sempiternellement, c'est vraiment anxiogène.

I : Et donc, c'est aussi le fait… j'essaye de préciser ce que tu dis, de voir les autres dire ça sur les réseaux sociaux ou toi d'en parler qui te stresse encore plus ?
E : Mais comme j'en entends parler, j'ai tendance à répéter ou à donner mon avis. Et donc, l'effet des deux…
I : Ce type d'info augmente le stress quoi. Ok. Et du coup, si on… On parlera du stress après, ça m'intéresse ce que tu dis aussi par rapport aux réseaux sociaux. Du coup, est-ce que tu penses que dans les situations type blocus, les autres, de manière générale, ils sont capables de réguler ces émotions-là ? Comme tu disais parfois, bah raviver un peu l'émotion positive pour un cours qui…Ou, de manière générale, tu te dis non, ils gèrent quand même pas très bien ces émotions-là, elles viennent, elles viennent et… ou elles viennent pas, elles viennent pas et…
E : Mais je pense qu'on est un peu tous dépourvus devant les émotions et que, finalement, même si on se plaint beaucoup, on arrive quand même à les gérer. Donc, oui, je pense que les autres arrivent… Oui, je pense.
I : OK. Et du coup, tu peux te situer sur l'échelle ? Question deux, penses-tu que les autres, ils sont capables de les gérer ? Donc, d'un, ils les gèrent très mal, ça veut dire ils savent pas du tout agir dessus. De cinq, ils les gèrent très bien, selon toi.
Alors, la question d'après, tu m'as déjà donné un élément de réponse, c'est est-ce que, pour toi, c'est nécessaire à réguler dans le sens nécessaire de savoir agir dessus ces émotions positives. Donc bien dans la situation de blocus ? Et pourquoi ?
E : Oui, c'est nécessaire. Bon, après, ça a du bon parfois une petite bouffée de stress, parce que ça permet de relativiser. Mais sinon, oui, c'est nécessaire de pas se laisser dépasser, parce qu'après, on n'est plus bons à rien de toute façon.
I : Ouais. Donc, oui, nécessaire à réguler, donc là, tu me dis « le stress ». Et est-ce que ces émotions-là [agréables], selon toi, elles sont aussi nécessaires à réguler ?
E : Oui.
I : OK. Donc, ce serait à la fois pour le stress par exemple, mais aussi à la fois vraiment pour l'émotion positive ?
E : Oui, parce que… enfin, on se focalise surtout sur la régulation des émotions négatives, mais en fait, il faut aussi se préoccuper des émotions positives, donc oui, autant l'une que l'autre.
I : OK, parfait. Bah du coup, tu peux te situer sur l'échelle par rapport vraiment à cette nécessité de régulation et puis de répondre pour toi. Alors, en blocus, hum quand tu ressens des émotions positives de ce type-là, est-ce que tu as l'impression…que tu sais les réguler, les augmenter, les diminuer, transformer – je ne sais pas, moi – du plaisir en intérêt ? Ou bah non, ce sont des phénomènes qui quand même arrivent à l'intérieur de toi, puis tu peux pas faire grand-chose par rapport à ça ?
E : C'est beaucoup plus difficile que pour les émotions négatives, il faut… C'est un processus, c'est une réflexion personnelle qui engendre ces émotions-là, mais c'est pas les émotions qui naissent avant la régulation, non. C'est le processus inverse des émotions négatives, je trouve.
I : Tu peux expliquer un peu plus, du coup, par rapport… enfin, en donnant un exemple pour celle-là, un exemple pour celle-là, par exemple ?
E : Oui, par exemple, bah en fait, l'émotion positive, chez moi, c'est la réponse à l'émotion négative. Donc, il y a une bouffée de stress, parce que je me sens dépourvue ou que j'ai l'impression que je gère pas la matière. Je réactive les émotions positives mais par une réflexion personnelle. Et ça peut être soit de moi-même, soit en discutant avec un proche. Et alors là, l'enthousiasme et l'intérêt reviennent, ils sont toujours là, mais il faut les déterrer un peu.
I : Ok. Et comment tu les déterres, du coup ? Tu discutes ? Tu discutes de quoi ? Enfin, qu'est-ce qui te fait du bien de te rappeler à ce moment-là ou… ?
E : Bah parfois, simplement faire part de mes craintes, et je sais bien que la réponse sera rassurante, mais l'entendre, c'est agréable, ça fait du bien. Et puis même me rappeler mes objectifs quand je suis toute seule, c'est… ça fait renaître le plaisir.
I : Donc ça, tu dirais l'émotion négative arrive au moment où tu étudies. Et puis en exprimant cette émotion négative, tu arrives à transformer en émotion positive, c'est un peu ça que tu disais ? Dans le sens où l'émotion positive, du coup, est pas vraiment intrinsèque au cours, alors, ou… ? Parce que tu me disais elle découle plutôt d'une réflexion
E : Si, mais elle est… l'émotion positive, elle est là, mais disons que, dans ces manifestations, elle est beaucoup moins forte que l'émotion négative. Et donc, parfois, il faut pouvoir dégager un peu et…

I : Donc, tu veux dire, en intensité, l'émotion positive, elle est toujours là, mais parfois un peu trop faiblement, du coup, on l'oublie et… alors que l'émotion négative…
E : C'est ponctuel, mais quand il y a une émotion négative, c'est très très fort.
I : Ok, parfait. Alors, du coup, tu peux te situer par rapport à toi sur l'échelle. Donc, est-ce que tu penses être capable de réguler ces émotions positives là ? Alors, est-ce que tu penses aussi que ces émotions positives de ce type-là, en blocus, elles impactent réellement tes actions, ce que tu fais avec ton cours ou pas ?
E : Oui, oui, parce que parfois, je me sens… Enfin, je suis tellement immergée dans mon cours que j'arrive pas à prendre de la distance. Et puis, quand les émotions positives reviennent, je sors de mon cours pour y entrer de nouveau et avec un regard neuf qui forcément change la manière dont j'étudie et la manière… oui.
I : Donc, ici, j'ai l'impression, si je comprends bien ce que tu me dis, que les émotions positives, elles viendraient à la fois modifier vraiment ta manière de traiter la matière, puis ta manière de percevoir le sens du cours, donc quelque chose d'un peu plus méta, quoi, le sens peut-être global du cours ou… ?
E : Oui, c'est ça.
I : Ok. Euh du coup, ce serait un impact plutôt positif de ces émotions-là, toujours positif, parfois positif ?
E : Toujours positif.
I : Ok, parfait. Tu peux entourer sur l'échelle pour la question cinq, du coup. Alors, est-ce que tu penses que ces émotions positives là, ces émotions agréables, elles ont une place à l'université ?
E : Oui.
I : Ok. Et pourquoi ? Dans quelle mesure, dans quel sens ?
E : Je pense que l'enthousiasme, le plaisir, c'est préalable au choix qu'on a posé, au choix des études. Et donc, oui, bah tout ne nous plaît pas toujours, mais il faut se rappeler qu'au début c'était quand même un choix d'enthousiasme.
I : Ok. Donc, tu dirais, la plus grosse place de ces émotions-là, c'est vraiment en amont, carrément dans la sélection du choix d'études qui, après, te permet peut-être de supporter aussi les cours que tu aimes moins bien.
E : Oui
I : Ok, parfait, tu peux entourer sur l'échelle aussi et, du coup, tourner la page. Et on va faire le même exercice pour les émotions de stress et de manque de confiance. Alors, si tu me dis pour moi, stresser et manquer de confiance, c'est pas la même chose, je le distincte, tu me le dis oralement, ok ?
E : D'accord.
I : Est-ce que, du coup, dans les situations type blocus, quand tu es face à ton cours, est-ce que tu penses que ce sont – le stress et le manque de confiance – des émotions qui sont utiles ? Et pourquoi ? Ou pas utiles, et pourquoi ?
E : Là, je ferai la distinction entre le stress et le manque de confiance. Le stress à faible dose, oui, parce que ça réveille un peu. Bah le manque de confiance découle du stress, mais par contre, je trouve que c'est beaucoup moins positif, parce que ça découle d'un stress plus fort que le faible stress qui nous permet de rebondir.
I : Donc là, si je comprends bien, tu distingues des niveaux d'intensité du stress qui ont, du coup, un impact différent sur ce qui arrive après ?
E : Oui.
I : Ok. Alors, euh tu peux entourer, du coup, sur l'échelle et mettre S pour stress et C pour manque de confiance, par exemple, comme ça, tu peux distinguer les deux.
E : Heuu
I : Parfait. Alors, est-ce que tu penses – c'est de nouveau la même question – que les autres autour de toi, blocus, ils sont capables de réguler ce stress et ce manque de confiance ? À nouveau, on peut les distinguer ou pas trop ? Tu te dis voilà, souvent, ça arrive à eux, et ils ont pas de pouvoir d'agir là-dessus. Qu'est-ce que tu dirais de manière assez générale ?
E : Bah mis à part les cas de catastrophes, je pense que, oui, ils savent gérer ça, eux. Il y a toujours des passes où ça va moins, mais ils les surmontent.
I : Ok. Qu'est-ce qui te dirait qu'ils les surmontent ? Enfin, comment est-ce que tu vois… que tu te dis oui, quand même ils gèrent ces émotions ?

E : Bah parce que, le jour de l'examen, déjà, ils sont plus apaisés que quand, via les réseaux sociaux, on a discuté. Ou même après les examens, ils arrivent à relativiser assez facilement.
I : Ok. Donc, c'est un peu dans leur état d'esprit après coup, après l'obstacle, que tu te dis bah ouais, ils arrivent à digérer cette émotion-là. Même si pendant le blocus, c'était pas peut-être aussi facile…
E : Humhum
I : Ok. Donc, qu'est-ce que tu dirais ? Tu dis sauf les cas de « catastrophes », est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?
E : Mais je sais… bon, j'en ai jamais… j'ai jamais été vraiment confrontée à ces cas-là, mais il y a des étudiants qui sont tout à fait défaits et qui s'en sortent vraiment pas en blocus et… Enfin, si, j'en connais quelques-uns, mais il y a des stades différents. Donc, ils en viendraient à abandonner des études qu'ils apprécient, parce qu'ils ne savent pas gérer ce… le stress.
I : Ok. Donc, tu penses que c'est quand même un facteur qui peut venir influencer le blocus ?
E : Oui.
I : Ok. Bah du coup, tu peux te situer de manière générale sur l'échelle. Est-ce que tu penses que les autres ils peuvent réguler ça de manière générale ? Euh… Ok, donc pour toi, ça dépend quand même un peu des gens et aussi de la période, puisque tu m'as dit après, c'est plus facile de les réguler peut-être que pendant le blocus. Alors, est-ce que tu penses, par ailleurs, c'est nécessaire à réguler ces émotions-là ou pas ? Et tu peux aussi distinguer stress et manque de confiance.
E : Oui oui, il faut les réguler. Un peu de stress, c'est bon, je trouve même que c'est positif, mais ça devient vite dangereux et ça inhibe en fait.
I : Donc là, tu dirais réguler la dose. Enfin, gérer la dose pour savoir continuer…
E : Oui. Parce que du… une absence de stress, c'est pas normal non plus, il faut stresser, je pense, mais trop de stress, à l'inverse, c'est pas… ça n'aide pas.
I : Ok. Et pour le manque de confiance, tu dirais pareil ?
E : Oui. Mais oui, mais en fait, je trouve que le manque de confiance, c'est vraiment significatif du taux de stress. Et donc, forcément, plus l'un est haut, plus l'autre le sera aussi.
I : Ah Ok, pour toi, ils varient ensemble. Ok, parfait. Du coup, tu peux te situer sur l'échelle de la question trois et me répondre alors par rapport à toi-même, est-ce que tu penses qu'en blocus, quand tu sens le stress ou du manque de confiance, toi, tu arrives à réguler ça ? Ou est-ce que c'est compliqué ? Ou est-ce que tu as l'impression que tu as pas de contrôle sur ça, et que ça peut te submerger, et que… ?
E : Si, j'y arrive, mais c'est un peu… enfin, c'est très variable. En général, j'y arrive, mais parfois je trouve que je ne suis pas assez stressée justement. Ce qui est étonnant, parce que dans la vie quotidienne, je suis plutôt très stressée. Mais étonnement, pour le blocus, pas tellement.
I : Et donc, tu trouves ça bizarre un peu de toi à toi. Toi, tu te dis, mais enfin… tu es pas assez stressée. Euh, et en quoi ça te serait utile de l'être plus, selon toi, du coup ?
E : Enfin, pour gérer ma manière de travailler, parce que je trouve que je perds beaucoup de temps qui n'est pas productif. Et c'est râlant, parce que secouer des feuilles, ça sert à rien. Et donc, j'aimerais m'installer et être réellement engagée dans ce que je fais.
I : Ouais. Donc, pour être plus efficace, tu dirais un peu plus, ce serait pas mal.
E : Un petit coup de stress
I : Et comment tu expliques le fait que peut-être que, dans l'année en général, voilà, ce stress te contamine plus que dans la situation de blocus. Alors, peut-être que tu sais pas l'expliquer.
E : Je me l'explique pas ! (Rires)
I : (Rire.) Ok, donc ça, c'est pour le stress. Et du coup, tu dirais pareil le manque de confiance, de toi à toi, il découle du coup de ta dose de stress ?
E : Oui
I : Ok, bah du coup, tu peux entourer par rapport à toi-même et comment tu te sens capable de gérer ce stress. Et puis on en vient alors à la question sur vraiment les impacts effectifs. Est-ce que… ? Là, tu me dis des impacts que tu espérais qu'un peu plus de stress engendre sur toi. Est-ce que tu penses que, de manière générale, le fait de stresser ou de manquer de confiance, ça impacte vraiment les actions dans l'étude ?
E : Oui. Oui parce qu'il y a des comportements compulsifs. Et puis oui, forcément, comme on a l'esprit occupé par le stress, on n'a plus de place pour emmagasiner la matière. Donc, le stress, ça prend énormément de place, donc oui.

I : Tu dirais que ça prend de la place, qui n'est plus disponible, du coup, pour traiter la matière quoi, pour toi.
E : Oui
I : Donc, ça vient écarter l'action que tu es en train de… Ok. Euh et du coup, cette action, bah est-ce que tu arrives toujours à la faire ? Enfin, est-ce que tu penses que les gens arrivent toujours à la faire ? Ou ça peut bloquer ? Ça peut… ?
E : Je pense, mais qu'elle est altérée. Elle n'est pas attendue, je veux dire, on s'attendrait à quelque chose de plus productif. C'est pas possible d'allier à la fois efficacité et un stress croissant.
I : Elle est comme parasitée quoi, vraiment pour toi, par le stress.
E : Oui
I : Ok. Et manque de confiance, tu dirais pareil… ?
E : Oui.
I : Ok. Du coup, tu peux te situer sur l'échelle de la question cinq. Et alors, est-ce que tu penses de nouveau que ces émotions-là, elles ont leur place à l'université, le fait de stresser, de manquer de confiance ?
E : Bah manquer de confiance, je dirais non, pas trop, mais le stress, oui, parce qu'il en faut. Et puis c'est exigeant de toute façon, donc il en faut, du stress, mais il faut pas… La borne, c'est le manque de confiance, il faut pas justement stresser jusqu'à ressentir du manque de confiance en soi.
I : Donc, pour toi – si je reformule – tu dirais la limite un peu à se fixer, c'est… le stress peut rester positif si on ne se déstabilise pas soi sur sa valeur ?
E : Oui.
I : Ok. Euh donc, c'était la question six, tu peux entourer sur l'échelle ce que tu leur donnerais comme place ou pas. Et tu peux distinguer les deux de nouveau si tu dis, ben manque de confiance quand même moins que stress. Parfait. Et du coup, tourner la page, et on reprend le même exercice alors pour, du coup, la culpabilité, la frustration et le découragement. Alors, est-ce que tu penses que ces émotions-là, les ressentir en blocus, c'est utile ou c'est pas utile, ou c'est moyennement utile ? Et pourquoi ?
E : Pour le coup, je pense qu'elles sont pas du tout utiles, parce que ce sont les émotions qui engendrent le plus d'effets négatifs. L'une en entraîne une autre, et on n'en finit plus. Donc, non, pas du tout utiles, celles-là.
I : Donc là, tu as un avis plus tranché vraiment sur le fait qu'elles sont négatives, qu'elles s'entraînent l'une avec l'autre quoi.
E : Et je vois aucun aspect positif à en tirer, alors que le stress, c'est plus nuancé.
I : OK. Donc ça, c'est clair pour toi, tu peux, du coup, entourer ton avis. Et est-ce que tu penses que les autres étudiants… donc, ils ressentent, par exemple, la culpabilité, de la frustration, ou qui se sentent découragés donc en blocus, face à leur cours, est-ce qu'ils savent réguler ça ?
E : Je pense qu'ils les gèrent moins bien que le stress.
I : Pourquoi tu dirais ça ?
E : Parce que c'est… c'est difficile à expliquer (Rires). Je pense que ça touche la fierté aussi, la culpabilité, la frustration et le découragement, parce qu'on s'attendait à réussir. Enfin, on avait des objectifs et puis on se sent dans une impasse et dans l'impossibilité de surmonter. Donc, je pense que ce sont des émotions pires que le stress.
I : OK. Donc, plus compliquées à réguler, tu dirais, dans ce que tu as autour de toi ? Est-ce que tu as l'impression que ce sont des émotions qui sont souvent ressenties ou quand même moins que le stress, ou… ?
E : Le découragement, beaucoup, je pense qu'il y a énormément de découragement. Culpabilité aussi, oui, parce que certains étudiants culpabilisent d'avoir pris deux heures de temps pour… alors que c'est pas normal, ils ont une vie aussi, et il faut sortir, et…
I : Ouais. Tu veux dire deux heures de pause quoi ?
E : Oui.
I : Ok. Donc, tu peux te situer par rapport à la capacité des autres à réguler ces émotions-là en blocus. Alors, après, de nouveau, est-ce que tu penses qu'elles sont nécessaires à réguler ? Réguler toujours dans le sens augmenter, diminuer, modifier, enfin agir sur, quoi.
E : Oui. Je pense qu'il faut impérativement agir pour les réduire, voire les faire taire si possible.

I : Ok. Donc, ce serait non seulement les diminuer, mais les rendre vraiment les plus inexistantes possible quoi, vu les leurs effets négatifs. Ok. Alors, maintenant, de toi à toi, est-ce que tu as ressenti déjà ces émotions-là pendant le blocus ? Ou est-ce que tu sais difficilement te projeter…
E : Pas tellement. Des petites pointes de découragement parfois, mais pas de culpabilité et de frustration.
I : Ok. Du coup, est-ce que tu te dis… ? Alors, pour le découragement, dans quelle mesure tu es capable de réguler ? Et pour les autres, dans quelle mesure tu t'estimes capable… tu t'estimerais capable de les réguler si elles t'arrivaient ? C'est plus hypothétique là évidemment, si tu les as moins ressenties.
E : Mais je pense que le découragement, ça se régule assez facilement. Enfin, il faut parfois juste sortir la tête de son cours. Et ça suffit parfois pour recommencer après. Par contre, je sais pas si j'arriverais à gérer la frustration. Parce que ça, c'est vraiment très… enfin, je ressens comme une émotion très très forte et difficile à surmonter.
I : Ok. Donc là, tu dirais il y a quelque chose dans l'intensité qui serait quand même plus difficile à gérer quoi ?
E : Oui.
I : Ok. Et pour la culpabilité ?
E : Ça aussi, je pense que ça se règle, parce que, de toute façon, le temps perdu est perdu, donc il suffit de regarder devant soi, et ça passe. Donc, il est plus facile de réguler, je pense, culpabilité, découragement que frustration.
I : Ok. Du coup, tu peux te situer par rapport à toi-même et différencier les lettres. Mettre C, F ou D sur l'échelle si tu veux les distinguer. Alors, euh, est-ce que tu penses que ces émotions-là, elles ont aussi un impact… je dis aussi parce qu'on a parlé des autres, avant, et tu m'as répondu plutôt que oui, sur les actions, le fait de te sentir coupable ou frustrée, ou découragée dans le blocus. Est-ce que ça impacte vraiment ce que tu fais en étudiant face à ton cours quoi, à ce moment-là ?
E : Oui. Oui, parce que parfois le découragement, ça peut… ça dégénère très vite en découragement général. Et on en viendrait à prendre des décisions complètement idiotes, alors que… enfin, on dramatise en fait beaucoup. Donc oui, ça modifie ce qu'on fait.
I : Ce que tu fais et ce que tu as envie de faire quoi, du coup. Quand tu dis « on dramatise, on serait prêts à prendre des décisions idiotes », est-ce que tu peux un peu expliquer ce que tu entends par là ?
E : Bah par exemple… enfin, il y a des cours qui sont parfois plus difficilement abordables, et puis j'ai l'impression que tout le reste l'est aussi, alors que je m'en sors mieux dans d'autres cours. Et puis je remets en question certains choix, et c'est des choses que je ferais jamais en situation normale, parce que je suis stable et je sais ce que je veux. Ici un brin de découragement, et c'est fini (Rire.)
I : Et tu dirais que ça, c'est propre au blocus de vraiment… un bout de découragement dans un cours ? Ça contamine le cours et les autres cours, le reste ? Ou que ce phénomène pourrait se passer aussi dans la vie… ?
E : Non, c'est général, je pense.
I : Ok. Euh, du coup, ça impacte… la réponse que tu me donnes, c'est que ça impacte tes actions de manière plutôt négative, alors, j'imagine. Ok. Alors, est-ce que tu penses que celles-là, elles ont une place à l'université ou différemment des autres ?
E : Je me suis demandée tout à l'heure, c'est une place théorique, ou est-ce qu'effectivement, elles ont en une… ?
I : Tu peux nuancer les deux si tu estimes que, par exemple, elles ne devraient pas, mais qu'elles en ont une. Tu peux m'expliquer et tu peux revenir, du coup, sur le stress et les autres si tu veux nuancer ce que tu avais répondu.
E : Mais à mon avis, il faudrait quand même éviter ce genre d'émotion, mais il y en aura toujours, parce que c'est pas toujours rose. Mais frustration, non, je pense pas qu'il devrait y en avoir, à moins que ce soit une frustration, parce qu'on n'arrive pas à surmonter… Mais c'est normal qu'il y en ait, mais… alors, ça doit rester à un degré très très faible.
I : Ok. Donc, toi, il me semble que tu amènes souvent l'idée que c'est quand même plus facile de réguler une émotion qui est moins intense qu'une émotion qui serait plus intense.
E : Oui
I : Et que du coup, si ça restait une faible frustration, ça irait, mais… Ok. Du coup, tu peux aussi te situer sur l'échelle en différenciant tes réponses si tu veux les différencier. Parfait, donc merci déjà pour cette première partie.

[…]

I : Alors, maintenant, il reste que quelques petites questions, puis on a fini. Maintenant qu'on s'est focalisé vraiment sur ce que tu pensais de ces émotions-là dans la vie en général, qu'est-ce que tu voudrais rajouter par rapport à ce que tu as dit sur le blocus ? Est-ce que tu as l'impression que c'est quand même fort similaire ? Ou qu'au contraire, ben c'est quand même pas la même chose, la manière dont tu te positionnes par rapport à ces émotions ?
E : C'est assez similaire mis à part le fait que le blocus et la fac, c'est vraiment un petit monde dans notre vie quotidienne. Donc, peut-être qu'on gère plus facilement, parce qu'en plus, on a choisi les études, donc ça part d'un choix. On se sent peut-être plus dominant, on a une position de surplomb par rapport à la situation qu'on n'a pas forcément dans la vie quotidienne.
I : Et donc toi, ça te porterait vraiment à dire que par ça tu as un peu plus de pouvoir d'action, donc un peu plus de facilité à réguler aussi peut-être tes émotions ou… ?
E : Oui. Et normalement, on n'est pas coincé dans ces études, on sait que si ça ne va pas, on peut arrêter ou on peut envisager autre chose. Donc, comme c'est un choix, c'est seulement plus facile à gérer.
I : Ok. Hum et alors, autre question, c'est est-ce que tu as l'impression que l'ordre dans lequel tu as répondu aux questions – donc d'abord en se focalisant sur le blocus puis dans la vie en général – ça a influencé ta manière de répondre ? Est-ce que tu penses que si on avait fait plutôt l'un, puis l'autre ou l'autre, puis l'un, ça aurait changé ta manière de répondre ?
E : Oui. Je pense que ça m'a permis de mettre en relief la vie d'étudiant et la vie quotidienne. Et j'aurais pas pensé à certains aspects et je ne les aurais pas mis en contraste s'il y avait pas eu les deux situations côte à côte.
I : Ok. Et est-ce que quand tu répondais à des questions sur la vie en général, tu pensais à autre chose que le blocus ? Et quand tu répondais au blocus, tu pensais vraiment à des situations où tu étudies ? Ou parfois ça se mêlait quand même un peu ce que tu avais en tête ?
E : Non, blocus, c'était vraiment…
I : Ça, t'arrives à te mettre dedans ?
E : Oui. Et la vie en général, bah ma vie est très très affectée par les études, parce que je… oui, donc je pensais souvent à des exemples en tant qu'étudiante.
I : Ok. Euh, alors, si toi, tu avais une baguette, est-ce que tu penses que ce serait possible d'aider les étudiants à mieux gérer ces émotions… de mieux aider les étudiants à gérer leurs émotions dans le premier blocus ? Et si oui, comment ?
E : Mais je sais pas s'il faut vraiment… oui, sans doute, il y a des gens qu'il faut aider, mais c'est peut-être… ça a du bon aussi d'être confronté à des émotions très fortes et très vives, parce que c'est un apprentissage aussi. Et c'est difficile à gérer, mais il y a plein d'aides en place. Et même avec des amis ou avec de la famille, on peut facilement réussir à relativiser certaines émotions plus que d'autres, mais…
I : Donc toi, tu te dirais quand même peut-être que le premier blocus ou la première année à l'unif, ça fait partie de l'apprentissage aussi de savoir se confronter et de se découvrir soi-même dans des émotions qu'on n'a peut-être pas… ?
E : Oui. Et je pense que si certains jeunes ressentent des émotions extrêmes, c'est qu'il y a un autre problème, puisque normalement… enfin, c'est pas comme ça que je le ressens. La première année d'unif ne génère pas une angoisse insurmontable.
I : Oui. Donc toi, tu te dirais si l'intensité est telle que… enfin, si l'intensité est énorme, ce serait indicateur d'autre chose ?
E : Je sais que philo et lettres, c'est une gentille fac, je sais que, ya des facs où c'est plus compliqué, et je veux bien croire que certains étudiants soient tout à fait dépourvus, mais…
I : Mais c'est ta perception en tout cas de… de toi, le contexte aussi que tu connais, quoi. Ok. Euh, c'est la dernière question comment est-ce que t'es sentie pendant l'entretien ? Est-ce que c'était agréable, quand même un peu dérangeant de parler de ça, des émotions ? Est-ce que c'est quelque chose avec lesquelles tu es familière ou pas ?
E : Non, c'était pas désagréable, non. C'est parfois un peu… c'est parfois difficile de pointer, je sais à peu près répondre aux questions, mais expliquer un ressenti, c'est plus compliqué. Et puis je pense que

je me suis contredite plusieurs fois, parce qu'en fonction des questions, on élabore une réponse différente.
I : Ouais, en ayant peut-être d'autres choses en tête aussi. Tu spécifies dans l'un ou l'autre sens.
E : J'ai dit au tout début que j'étais pas d'accord avec les… la catégorisation, mais en fait, si, puisque j'ai distingué le stress des autres émotions négatives, donc…
I : Oui. Mais en précisant, c'est vrai, quand même les différences aussi à l'intérieur des catégories, donc ta réponse se comprend quand même quoi. En tous cas, je veux dire, ça t'a pas créé du désagrément de devoir parler. Parce que chez certaines personnes, c'est vrai que les émotions, c'est pas du tout quelque chose qui est spécialement facile ni agréable à aborder.
E : C'est pas toujours agréable à aborder, mais là, c'était général et ça nous… Non, ça ne m'a pas dérangée.
I : Ok. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Ou est-ce que c'est bon pour toi ?
E : Non, c'est tout.
I : C'est bon ? Ok.

Exemple 2 : étudiant B

I : Est-ce que tu peux d'abord me dire ton âge d'abord ?
E : J'ai 18 ans
I : Et la faculté dont tu proviens ?
E : Faculté de philosophie et de Lettres
I : Tu es dans quelle orientation ?
E : Romanes
I : Ok, merci. Comment est-ce que tu as utilisé ici la période de Pâques ?
E : J'ai remis en ordre tous mes cours la première semaine puis la deuxième, j'ai travaillé enfin, j'ai commencé à étudier
I : Ok, parfait. Du coup t'es en première bac 1 hein ?
E : Oui
I : Et comment s'est passé ta session de janvier ? Est-ce que tu en es satisfait ?
E : Oui très bien. J'ai tout réussi sauf 1 examen
I : Ok
E : Je pense que j'ai bien géré, franchement
I : Ok, tant mieux. Alors, on peut partir sur la première question. Si tu veux moi quand j'ai analysé les résultats des questionnaires donc le logiciel statistique il nous dit que les étudiants ils regrouperaient les émotions qu'on a interrogées en trois catégories. Les émotions plutôt dites positives, agréables donc plaisir, intérêt, enthousiasme, le fait de pas s'ennuyer. Une première catégorie d'émotions plutôt désagréables de type stress, manquer de confiance et une autre, plutôt émotions désagréables plutôt culpabilité, frustration, découragement, ok ? Donc ca c'est ce que dit le logiciel statistique qui brasse à très grosse échelle. Moi ce que j'aimerais bien savoir maintenant c'est toi- mais je te laisse quelques minutes pour relire bien et réfléchir – est-ce que tu es d'accord avec cette manière de catégoriser ou est-ce qu'a priori, si tu avais eu une liste de ces émotions, tu les aurais pas vraiment regroupées comme ça ? Prends un peu le temps de regarder et puis tu me dis.
E : Je mettrais le découragement dans émotions négatives 1 avec le stress et le manque de confiance
I : Ok donc toi ce serait plutôt pour cette partie-là parce que t'identifies du coup que culpabilité, frustration seraient plus liées entre elles ou… ?
E : Oui enfin, le découragement… Je trouve que quand on est fort stressé, on a pas spécialement envie de travailler donc on se décourage vite et quand on se décourage, on stresse… tandis que la culpabilité et la frustration, je trouve que ca va ensemble parce que si un moment on ne comprend pas une matière je vais culpabiliser de l'avoir laissé de côté donc…
I : Et pour les émotions agréables, tu serais plutôt d'accord ?
E : Oui oui
I : Mais là entre elles deux [catégories émotions désagréables 1 et 2], tu regrouperais plutôt le découragement avec stress et manque de confiance, c'est bien ça ?
E : Oui

I : Ok, durant tout l'entretien en fait, à chaque fois je vais te poser la question oralement, tu vas m'expliquer, enfin on va discuter. Puis je te demanderai à chaque fois de te situer sur l'échelle ici. Donc par exemple pour la première question, tu peux entourer est-ce que tu es totalement en désaccord avec la classification ou totalement en accord. Ok ? Donc ca ce sera pour les différentes questions. T'entoure simplement le chiffre qui te correspond le plus. Donc ca c'était un peu la première question parce que dans le reste de l'entretien, je vais te demander à chaque fois ce que tu penses des émotions et de ces 3 catégories-là. Pour pas te dire « qu'est-ce que tu penses à propos des émotions en général » parce que ça c'est trop vague
E : Oui
I : Donc si à l'intérieur d'une catégorie, toi tu distingues vraiment… Par exemple, là moi je pense pas de la même manière à la frustration et au découragement, il suffira de me le dire à ce moment-là comme cela ça nuance. Ok ?
E : Ok
I : On va partir dans la situation de blocus. Donc tu t'imagines pas un blocus particulier, pas une situation spécifique mais toutes les situations où t'as bossé, où tu sais que tu as une échéance, que les exams approchent et que tu as beaucoup de matière, des situations comme ça donc bien dans l'apprentissage. On va commencer par investiguer ce que tu penses des émotions agréables en situation de blocus. Donc dans les situations de type blocus, est-ce que tu penses que l'intérêt, le plaisir, l'enthousiasme, le fait de pas s'ennuyer, c'est utile ?
E : Oui je pense parce que sinon on ne continuerait pas. Si on n'aime pas un minimum ce qu'on fait, c'est pas juste une échéance qui va me motiver
I : Donc toi tu dirais que c'est utile dans le sens où ca t'aide à continuer ?
E : Oui voilà
I : Est-ce que ces émotions positives-là en situation de type blocus est-ce que c'est toujours utile ? Toujours des bénéfices ? Ou parfois… ?
E : Parfois je trouve que l'intérêt peut… Il y a une matière que j'ai vraiment aimé donc je me suis plus concentré sur celle-là et j'ai dû me mettre ensuite à d'autres matières qui étaient moins intéressantes et c'est vrai que là j'ai eu un peu plus de mal à me tenir toujours éveillé et au mieux de ma forme. Donc c'est vrai que l'intérêt peut parfois…
I : Tu dirais que c'est bien dans une certaine quantité ?
E : Oui voilà
I : Trop ca te semblerait moins utile ?
E : Oui voilà
I : Du coup tu peux entourer sur l'échelle le niveau d'utilité que tu octroies à ces émotions-là. Ok alors donc toujours dans cette situation de blocus, on va pas penser à toi mais aux autres étudiants que tu connais, est-ce que tu penses que les autres étudiants en blocus ils sont capables de réguler ces émotions-là ? Donc quand je dis réguler ca veut pas dire forcément les diminuer, ca peut être les augmenter justement, les diminuer, ou essayer de transformer le fait d'avoir de l'intérêt en plaisir, enfin un peu jouer avec ces émotions-là ? Ou est-ce qu'au contraire ce sont des choses qui arrivent ou qui n'arrivent pas et on n'a pas de contrôle là-dessus ?
E : Je pense qu'on n'a pas de contrôle. Je pense que c'est en fonction de la matière et des personnes. Enfin j'ai vu plus de personnes qui avaient du mal et d'autres qui réussissaient bien parce qu'il y avait de l'intérêt ou pas. Donc je pense qu'on peut pas forcément…
I : Agir là-dessus ?
E : Oui voilà
I : Et tu me dis ca diffère quand même en fonction des personnes donc tu donnerais pas une réponse globale…
E : Oui je pense que c'est propre à chaque personne
I : Est-ce que tu as par exemple des exemples de personnes autour de toi dans les étudiants où tu te dis « oui lui il gère bien les émotions positives ou lui ou elle, non elle gère pas du tout bien »
E : Oui enfin, j'ai quelques amies qui ont eu du mal en janvier, c'est parce qu'elles n'avaient pas d'intérêt ou pas beaucoup pour certains cours donc elles ont totalement laissé tomber un cours et certains qui ont tout bien réussi correctement parce qu'ils ont réussi à tout gérer, à vraiment se projeter. Se dire « je veux faire cela » donc j'ai un intérêt pour ça quoi

I : Du coup toi tu penses aussi que le fait de se projeter peut-être un peu plus loin, ca peut aussi créer de l'intérêt même si peut-être on en a moins au début ?
E : Oui je pense
I : Du coup. Tu peux te situer sur l'échelle par rapport à est-ce que les autres gèrent bien ces émotions-là ou moins bien. 1 ce serait « ils gèrent pas du tout ça, ce serait ca arrive et on n'a pas de contrôle », 5 « ce serait ils gèrent très bien ». En sachant évidemment que tu as nuancé en disant que ca dépendait des gens. Alors ca c'était une première question, les autres, est-ce que tu as l'impression qu'ils sont capables. Alors de toi à toi, est-ce que tu penses que c'est nécessaire de réguler ça ou pas ?
E : Oui je pense parce que….Si ya un cours qui… Quoi qu'il arrive, je pense qu'il faut essayer de trouver de l'intérêt dans chaque cours même s'il y en a qu'un tout petit peu, ca peut quand même aider à étudier parce que mémoriser une matière qu'on n'aime vraiment pas c'est vraiment pas simple. Je trouve qu'il y a toujours moyen de trouver un petit truc qui va nous intéresser vu que c'est quand même une matière et une orientation qu'on aime bien donc
I : Donc toi tu te dirais que oui c'est nécessaire à réguler et principalement l'intérêt pour essayer de te mettre à bosser ?
E : Oui voilà
I : Tu relies cela au fait que c'est compliqué de mémoriser un cours pour lequel t'as pas d'intérêt ?
E : Oui voilà
I : Ok du coup, tu peux entourer sur l'échelle par rapport à la nécessité de réguler, c'est la troisième. Alors maintenant de toi à toi, est-ce que toi tu te juges capables, est-ce que tu penses que t'es capable de bien réguler ces émotions ou moins bien – tu as l'impression que certaines elles viennent et tu sais pas gérer. Comment tu te situes par rapport à cela, dans la situation de blocus ?
E : Je pense que j'arrive bien. J'ai pas eu de problème de grosse flemme pour chaque cours donc franchement j'ai réussi à trouver à chaque fois – parce qu'il y a deux ou trois cours qui sont quand même plus compliqués- c'est de toujours trouver un petit truc qui va me permettre de raccrocher à une envie que j'aurais envie plus tard donc voilà quoi. Donc franchement là je pense que j'y arrive plus ou moins
I : Est-ce que tu peux me donner un exemple du coup, sans citer de prof, où tu t'es dit « oui là c'était vraiment compliqué pour moi au début puis en faisant ceci ou cela ou en pensant à ca, j'ai réussi à me booster »
E : Espagnol, ca été ma bête noire au début mais ensuite, je me suis dit que c'était une matière à étudier comme un prof. Enfin qu'il fallait vraiment expliquer des points de matière et comme j'ai envie d'être prof, je me suis mis debout dans ma chambre et j'ai commencé à réciter, à expliquer etc… Donc c'est vrai que me dire que peut-être plus tard, je peux enseigner cela, ca m'a aidé à…à me mettre dedans, le vocabulaire etc…
I : Donc tu t'es un peu positionné différemment par rapport à la matière ? De manière un peu plus…
E : Oui pas subir une matière parce que tu l'étudies mais il faut l'apprendre… donc voilà
I : Ok, parfait. Tu peux entourer par rapport à toi. Tu m'as déjà donné des éléments de réponse par rapport à la question suivante mais est-ce que tu penses du coup qu'en blocus, ce type d'émotions – parce que voilà une émotion, on la ressent- est-ce que tu penses que cela impacte tes comportements ? Est-ce que tu penses qu'on la ressent juste puis voilà, ca n'impacte pas le comportement ? Ou au contraire, si quand on ressent cela, on agit autrement, ca nous donne envie de… ?
E : Oui je pense que dès qu'on a de l'intérêt ou même du plaisir à étudier une matière, je pense qu'on est plus souriant. En tout cas moi, j'avais pas envie d'arrêter. J'ai étudié parfois durant 3-4heures, sans m'arrêter tellement la matière était prenante et voilà donc… Je pense que c'est vraiment fort important
I : Et que cela impacte fort du coup ?
E : Oui voilà
I : Ta manière de bosser le cours ?
E : Oui je pense
I : Ok du coup tu peux entourer
E : Oui c'est la 5ème
I : Oui. Et est-ce que tu penses –ça c'est une question un peu plus générale- que ces émotions positives là, elles ont une place à l'université ? Est-ce que les profs, tu penses, qu'ils peuvent les augmenter, les diminuer ? Est-ce que le cadre ici de l'unif… ? Ou est-ce que les émotions, surtout pas les positives, cela n'a pas de place ?

E : Je pense que tout dépend des profs. Il y en a qui sont très froids. Ils donnent leur matière un peu, ils récitent et c'est à nous à être là. Et il y a d'autres profs qui stimulent une réflexion. Déjà dans certains cours, on fait un peu de recherche, on essaye d'aller plus loin que tout simplement une simple théorie donc… Et puis il y a rien à faire quand un prof est intéressé par sa matière, on est intéressé aussi parce qu'il donne envie d'apprendre
I : Donc tu dirais que la propre émotion positive du prof elle peut se contaminer quoi ?
E : Oui voilà comme un prof qui vraiment est à enterrer, ben là parfois on n'a pas envie d'y aller quoi
I : Ok, parfait. Du coup tu peux entourer pour cette dernière question. Alors on va suivre le même schéma, comme ca tu connais déjà un peu les questions, du coup sur ces émotions-là stress et manque de confiance. A nouveau si tu me dis – pour moi vraiment le stress et le manque de confiance c'est vraiment lié au découragement, j'en parle après- tu me nuances cela. C'est toujours dans la situation de blocus. Donc la première question c'était – du coup tu peux tourner la page- en blocus, est-ce que tu penses que le fait de ressentir du stress ou parfois du découragement ou du manque de confiance si tu relies les deux- c'est utile ou c'est pas utile ?
E : Je trouve qu'un tout petit peu c'est utile pour quand même… Parce qu'il faut quand même pas se laisser aller et se dire, ben dans deux jours, j'aurai encore le temps parce que c'est pas vrai. Mais je pense que trop de stress –et moi j'étais vraiment stressé- trop c'est vraiment pas bénéfique parce qu'on manque de confiance en soi énormément et alors le découragement est lié à tout ça. Donc c'est vraiment parfois une soupe d'émotions et c'est vraiment pas facile à gérer.
I : Donc tu dirais c'est la dose… ?
E : Oui voilà, il en faut un petit peu je pense mais pas de trop non plus
I : Donc l'intensité, c'est ça qui va faire que ca va être plus ou moins positif ou négatif ?
E : Oui voilà
I : Du coup tu peux entourer sur l'échelle. Est-ce que tu penses que les autres étudiants ils peuvent réguler ces émotions-là ? Ou que voilà ca arrive et on est submergés et on n'a pas contrôle ?
E : Encore une fois, je trouve que cela dépend des gens. J'ai une amie, elle stresse absolument pas, un tout petit peu histoire de dire. Mais franchement elle a vécu son blocus sans rien. Et d'autres, comme moi, qui sont vraiment extrêmement stressés et parfois ca va vraiment pas donc… Je pense vraiment que c'est pas facile à gérer mais qu'il y en a qui arrivent
I : Ok, du coup tu trouves que ca dépend quand même fort de la personne ?
E : Oui voilà, oui
I : Donc tu peux entourer sur l'échelle de manière globale, est-ce que tu penses que les autres ils savent gérer ça ou…Est-ce que tu penses par ailleurs que c'est nécessaire à réguler ?
E : Oui oui vraiment
I : Pourquoi ?
E : Parce que moi, ca m'est arrivé deux ou trois fois, d'être vraiment stressé par une matière que j'arrivais pas à assimiler et alors qu'on n'a pas du tout tendance à travailler et on a tendance à stresser sur tous les autres cours et se dire « est-ce que je vais réussir ça, ça, ça.. ». C'est vraiment atroce
I : Ok, c'est atroce parce que ca te fait douter ?
E : Oui sur tout. Sur aussi la manière dont on a étudié le début. En blocus, ca faisait deux semaines qu'on étudiait, sans échéance, on n'avait pas eu de test pour voir si on avait bien étudié ou quoi. Donc on arrive au premier examen et on se demande si on a bien fait, si on a compris les attentes…
I : Donc là tu me dis que finalement le fait d'être fort stressé dans un examen, dans un cours, va contaminer aussi peut-être et te mettre en doute sur l'ensemble de ma méthode ?
E : Oui
I : Et contaminer le reste ?
E : Oui l'impression d'avoir tout raté, c'est vraiment lié
I : Ok donc le fait de se mettre à penser un peu « tout ou rien » ?
E : Oui voilà
I : Ok du coup nécessaire à réguler selon ce que tu me dis. Heuu, de toi à toi est-ce que tu penses que ça, t'es capables de gérer ? Plus ou moins bien ? Plus dans certaines situations que d'autres ? En blocus ?
E : J'ai beaucoup de mal à gérer le stress. Maintenant ca va faire des années que je suis à l'école et pour chaque échéance, je me mettais à stresser donc maintenant je sais que j'ai été bien formé et que j'arrive

plus ou moins à me dire que ca va aller. Mais c'est vrai que, en face de certains examens ou le soir, on se demande si on a bien fait et si on va réussir donc heu…
I : Donc tu as toujours cette dimension-là. Tu as l'air de me dire que tu es comme un peu familiarisé aussi au fait que tu es stressé
E : Oui voilà quoi qu'il arrive, je vais stresser donc je sais que je vais stresser pour un rien donc cela me permet maintenant de mieux gérer. Parce que c'est vrai qu'avant, c'était très compliqué
I : Est-ce que tu penses que ca t'aide à mieux gérer puisque tu as un peu moins comme l'effet de surprise. Enfin tu sais que tu vas avoir certaines sensations, peut-être certaines pensées et tu l'acceptes mieux. C'est cela qui t'aide ? Ou…
E : Oui je sais que je vais rentrer dans l'auditoire et que je vais être tout stressé mais dès que je vais voir les questions, généralement ca va parce que comme je suis tellement stressé, j'ai étudié tout à fond, j'ai essayé de vraiment tout connaitre par cœur. Donc quand j'arrive devant la feuille, vraiment ca va. Même s'il y a une question qui va pas, après je me rends compte que si donc franchement pour moi c'est bénéfique mais il faut quand même le gérer et c'est pas facile tous les jours
I : Ok. Tu peux entourer pour toi en blocus. Et est-ce que tu penses du coup que quand tu es en blocus et que tu commences à stresser ou à manquer de confiance cela impacte ensuite ce que tu fais ou ce que tu as envie de faire ?
E : Oui quand je me mets à stresser, je me lève de ma chaise, je regardais dehors ou je sortais boire un coup parce que vraiment…je trouve que resté stresser devant sa feuille, on a envie de la déchirer donc il faut vraiment sortir et penser à autre chose.
I : Ok donc toi tu coupais l'activité que tu étais en train de faire
E : Oui voilà oui
I : Ok donc qu'est-ce qu'elle te donnerait envie de faire ? Là déchirer ta feuille
E : Oui vraiment. Oui parfois oui
I : Ok du coup tu peux entourer la 5 alors
E : Oui
I : Et est-ce que tu penses du coup que ces émotions-là de stress et de manque de confiance, cela a une place à l'université, par rapport au prof, au contexte ?
E : Je pense que les profs mettent un petit peu le stress et ils ont raison parce que s'ils y arrivent en disant « ben ca, ca va aller », ce n'est pas forcément vrai donc je pense qu'il faut mettre un petit peu de stress. Il y en a qui en mettent beaucoup pour… Je trouve pour pas grand-chose
I : Donc tu dirais que les profs ils peuvent quand même un peu jouer avec…
E : Oui ils savent très bien ce que l'on vit donc… Ils savent assez jouer avec oui
I : Ok. Tu as des exemples en particulier, sans citer le prof, de paroles ou de trucs ou là vraiment, ca t'a stressé ?
E : En Espagnol oui. Elles ont raison, c'est beaucoup de matière à assimiler petit à petit. On sait pas étudier espagnol comme on étudierait un cours de littérature donc c'est vrai que souvent, elles disent « attention, étudiez ». C'est vrai que cela aide aussi mais parfois, on se sent mal parce qu'on n'est pas comme elles voudraient donc voilà
I : Ok parfait. Tu peux entourer sur l'échelle et retourner la page. On passe du coup aux mêmes questions mais pour la culpabilité, la frustration -et si tu me dis le découragement, c'est différent, tu peux me le dire à ce moment-là. Est-ce que tu penses qu'en blocus, le fait de ressentir ce type d'émotions, donc le fait de se sentir parfois coupable, frustré, découragé, c'est utile ou pas utile pour toi ?
E : Ben la culpabilité, oui, je pense. Parce que parfois quand on regarde une série qu'on devrait pas, cela permet aussi après de se remettre à étudier parce que si on ne se sent pas coupable de ne pas travailler, je pense qu'on ne travaillera pas, on y arrivera pas. Il en faut un petit peu, comme le stress. Pour moi, il en faut un petit peu pour permettre de réguler mais trop, je trouve que cela ne va pas. La frustration moi j'en ai pas vraiment trop ressenti. Je comprenais tout ce que j'étudiais et quand je ne comprenais pas, je mettais de côté, je sortais, je prenais l'air et je revenais et franchement ça allait. Ou sinon, je remettais au lendemain matin pour vraiment être bien à l'aise. Donc franchement
I : Ok donc ca t'étais pas vraiment familier
E : Et le découragement, c'est lié au stress donc il peut vraiment arriver d'un coup. On a toujours à le combattre. Enfin la culpabilité parfois aussi quand on se dit « de toute façon il faut y aller, on n'a pas le choix ». Si on veut réussir, il faut bien le faire donc…

I : Donc le découragement, toi tu le verrais un peu comme quelque chose qui arrive en conséquence des autres émotions ?
E : Oui voilà, c'est vraiment la conséquence du reste
I : Ok parfait. Tu peux répondre à la première question. Et si tu identifies du coup des utilités différentes selon le type tu peux entourer le chiffre et mettre C en dessous ou mettre comme tu le sens…Ok parfait. Est-ce que tu penses que les autres étudiants, quand ils ressentent ca, par exemple de la culpabilité, de la frustration, ils savent gérer ou non ? Ou cela arrive et ils sont submergés ?
E : Je pense que là on arrive plus ou moins tous à gérer parce qu'on sait parfaitement qu'il faut travailler. On nous l'a assez dit etc. Donc je pense que cela, on arrive facilement à tous gérer. Quand ca arrive, on se sent mal donc on va étudier. Je connais personne qui quand il se sent mal parce qu'il n'a pas étudié, ne va pas travailler. C'est vraiment lié
I : Donc pour toi là c'est vraiment lié à l'apprentissage et tu sais un peu les résoudre ? Ou en tous cas les gérer en te remettant au travail ?
E : Oui cela va faire six ans… En secondaire, on nous faisait aussi parfois culpabiliser donc franchement. Je pense que pour la plupart, ca va
I : Ok, donc tu les distingues alors du stress qui serait plus compliqué…
E : Oui
I : Tu peux entourer. Parfait. Alors est-ce que tu penses qu'elles sont nécessaires à réguler ou elles peuvent être laissées comme ça et cela n'a pas vraiment d'impact ?
E : La frustration et le découragement non. Maintenant la culpabilité, je pense qu'elle se résout toute seule. Quand on se rend compte qu'on a redémarré, je pense qu'elle s'en va. S'il faut étudier une demi-heure de plus le soir pour vraiment se défaire de cela, je pense que ca va
I : Ok parfait. Tu peux entourer aussi sur l'échelle par rapport à la nécessité de réguler ces trois-là et te situer, toi, par rapport à ca. Quand tu ressens ça- tu l'as dit hein t'en ressens certaines de celles-là- est-ce que tu arrives bien à les gérer ? Mieux que le stress ? Moins bien ? Comment tu te situes ?
E : Mieux que le stress, ca c'est sûr et certain. La culpabilité, je travaille plus ou je me dis « ben ca je connais en fait donc au pire si je connais moins bien, il y a bien un jour où je le reverrais ». La frustration, quand elle est là, j'essaye vraiment de comprendre et si ca va pas, je le laisse sur le côté. Et le découragement, oui vraiment quand ca va pas, je me dis que de toute façon il faut le faire donc que quoi qu'il arrive…
I : Tu lui laisses pas vraiment « guider » tes comportements…
E : Oui voilà et puis vraiment si je suis trop découragé, je prends une autre matière qui me plait plus. Ou je relis ce que j'ai déjà fait pour vraiment me remettre dedans
I : Du coup le fait de prendre une autre matière ou de relire ce que tu comprends plus, tu dirais que ca t'aide pour quoi ?
E : Quand on relit une matière qu'on aime bien, on a de nouveau envie d'étudier donc c'est vrai que le découragement, forcément il tombe. Et alors je vais essayer de mixer les deux ou de me dire « dans deux heures, je referai celles-là ». Je vais essayer de trouver des parades pour y arriver
I : Oui ok pour ne pas lui laisser tout l'espace. Ok, parfait. Tu peux entourer sur l'échelle. Et alors est-ce que tu penses et on y a partiellement répondu que du coup, ces émotions-là elles impactent aussi tes actions, donc ce que tu as envie de faire ? Soit ce que tu fais au moment où tu ressens cela soit ce que tu as envie de faire ?
E : Oui je pense que dès qu'on a une de ces émotions, il faut la réguler le plus rapidement possible. Au pire s'il faut s'arrêter durant 20 minutes, je pense qu'il faut s'arrêter durant 20 minutes. Regarder un épisode ou lire un chapitre d'un livre ou aller dehors enfin… Je pense qu'il faut pas rester tout seul dans sa chambre à culpabiliser et à regarder son cours… Je l'ai fait une fois et c'est très désagréable donc franchement…
I : Toi tu couperais hop l'activité qui crée entre guillemets l'émotion
E : Oui
I : Ok parfait. Tu peux te situer par rapport à cela. Et est-ce que tu penses que celles-là – tu m'as dit qu'en secondaire, tu trouvais déjà que certains profs vous faisaient culpabiliser- à l'unif, est-ce que ce type d'émotions plus spécifiques, elles ont plus ou moins de place que les autres ou que…
E : Je pense que les profs ne nous culpabilisent pas…enfin un petit peu mais je pense qu'en secondaire, parfois, c'était vraiment « oui mais vous travaillez pas assez ». Là je pense que les profs, ils ont envie qu'on réussisse mais pas tant que ça donc je pense qu'elles sont là mais que ce ne sont pas forcément

les profs qui vont les mettre. Sauf s'il y a un prof qui explique très mal, là franchement la frustration, elle est forcément là
I : Tu dirais que c'est plus personnel ?
E : Oui voilà, c'est plutôt nous qui nous les créons entre guillemets plutôt qu'un prof

[…]

I : Donc tu l'as vu on a d'abord parlé du blocus et ensuite dans la vie en général. Alors maintenant qu'on a parlé de la vie en général, est-ce que tu veux rajouter quelque chose par rapport au blocus ou est-ce que ca te semble quand même très différent la manière dont tu perçois les émotions dans les deux situations ou quand même assez similaire ou… ? Est-ce que tu veux ajouter quelque chose par rapport à ca ?
E : Ben je pense qu'une période de blocus, c'est extrêmement stressant. Il y a plein d'émotions, c'est vraiment une soupe. Parfois on se sent très bien, parfois on a juste envie d'aller se coucher. Là dans la vie, je pense que c'est plus linéaire. Vraiment dans le blocus, c'est deux mois. Enfin j'étais pas préparé à deux mois aussi… Parce que les émotions elles vont de haut en bas, de droite à gauche, franchement… C'est vraiment autre chose. Je pense qu'il y a beaucoup plus d'émotions différentes en blocus. Vraiment on jongle et on subit toutes ces émotions plutôt que dans la vie générale, c'est un peu plus linéaire quoi
I : Ok donc tu dirais que c'est concentration maximum d'émotions pendant le blocus ?
E : Oui voilà
I : C'est une situation particulièrement…
E : Oui et elles sont plus courtes les émotions. Parfois quand on est heureux, ca peut durer une journée mais après, il suffit juste d'un point de matière qu'on comprend pas et c'est bon, on est miné. C'est vrai qu'elles jouent beaucoup les émotions, franchement
I : Est-ce que tu as l'impression que le fait d'avoir d'abord répondu aux questions pour le blocus puis dans la vie en général, cela a influencé la manière dont tu as répondu ?
E : Oui je pense parce qu'en blocus, comme on a beaucoup d'émotions, on se rend compte qu'en fait dans la vie générale, on en a mais elles sont moins fortes et plus étendues donc ca permet, je trouve, de se rendre compte que c'est deux mois extrêmement stressants qu'on vit. Parce que dans la vie générale, parfois on se rend pas compte que le manque de confiance c'est vraiment en blocus, en contexte scolaire et universitaire, qu'il est vraiment là…
I : Ca c'est quelque chose que tu réalises au moment où tu es en train de me parler où tu t'étais déjà dit « mais en fait oui, moi manquer de confiance c'est vraiment juste dans la sphère scolaire »
E : C'est après le blocus, durant la semaine de congé, je me suis dit « waoouw, on apprend beaucoup, plus que la matière, on apprend sur soi aussi ». C'est vraiment…
I : Du coup, toi si tu avais une baguette magique qu'est-ce que tu ferais si tu étais prof ou que tu travaillais à l'unif pour te dire que tu peux aider les étudiants à mieux réguler ou à donner plus de place aux émotions ? Ou au contraire, toi tu trouves que cette question n'a pas lieu d'être ici ?
E : J'essayerais de diminuer le stress essentiellement parce que je pense que ça c'est commun à tous les élèves. On stresse beaucoup. J'essayerais d'augmenter le plaisir et l'intérêt pour certaines matières parce que parfois, il y a certaines matières qui ne sont pas inintéressantes mais je pense qu'il faudrait juste un petit truc pour en augmenter l'intérêt. C'est vrai que quand on a un livre à étudier, ben voilà, franchement… Je pense que s'il y avait des fiches…
I : Ok donc tu dirais dans le fait de varier un peu les supports ?
E : Oui voilà
I : Ok. Alors pendant l'entretien – ca ce sont les deux dernières questions- comment est-ce que tu t'es senti dans le fait de parler des émotions ? C'est agréable, désagréable, c'est normal, ca te pose pas problème, ca te… ?
E : Ben ca ne me dérange pas. En secondaire, j'ai eu certains profs qui le faisaient déjà donc franchement. Puis je trouve que c'est assez facile parfois de les isoler et de les comprendre et d'en parler donc heu…
I : Donc pas spécialement compliqué pour toi ?
E : Non vraiment
I : Pas non plus, ici en fin d'entretien ? Rien à rajouter ?
E : Non ca va

Annexe 6 : Article 5 sur les pistes d'intervention pratiques découlant des résultats de thèse

Résumé

Les dispositifs de promotion de la réussite mis en place en première année d'université visent à faciliter la transition de l'étudiant·e entre l'enseignement secondaire et supérieur. Focalisés sur l'enseignement des méthodologies d'apprentissage, sur des remises à niveau disciplinaire ou sur un travail concernant le projet personnel et professionnel de l'étudiant·e, ces dispositifs prennent peu en compte la dimension émotionnelle de l'apprentissage. Or, les émotions vécues en première année universitaire, notamment dans la période de préparation des examens, constituent un facteur clé dans l'adaptation et la réussite de l'étudiant·e. En effet, la capacité de celui-ci ou celle-ci à réguler les émotions vécues dans ses études s'avère cruciale pour la poursuite de ses buts de formation. Cet article propose des pistes de réflexion et d'intervention aux accompagnateur·rice·s d'étudiant·e·s afin d'intégrer les émotions académiques et leur régulation au sein des dispositifs de promotion de la réussite à l'Université. Il est basé sur des résultats empiriques obtenus au sein d'un travail de thèse.

Mots-clés

Transition secondaire-supérieur ; émotions académiques ; régulation émotionnelle dans l'apprentissage ; accompagnement méthodologique ; dispositifs de promotion de la réussite ; dispositifs d'orientation.

Référence de l'article publié :

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2022b). Accompagner les étudiant(es) universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l'apprentissage : pistes d'intervention. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *51*(1).

1. Introduction

Le présent article a pour objectif de mettre en avant l'importance de la prise en compte des émotions ressenties dans l'apprentissage à l'université et de leur régulation, au sein des dispositifs de promotion de la réussite. En effet, accompagner l'étudiant·e dans la réussite à l'entrée à l'Université nécessite, selon nous, de considérer les différentes facettes de son apprentissage, y compris les émotions qu'il ou elle vit quand il ou elle apprend et sa manière d'y faire face au sein de ce nouveau contexte d'apprentissage. Nous nous focaliserons spécifiquement sur la période de transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, plaçant l'étudiant·e face à de nouveaux défis et exigences au sein desquels gérer ses émotions se révèle crucial.

Après avoir souligné l'intrication des émotions et des cognitions dans l'apprentissage et plus spécifiquement, le rôle des émotions et de leur régulation au sein de la transition secondaire-supérieur, différentes pistes de réflexion et d'intervention seront proposées. Elles pourront être utiles aux personnes en charge du soutien aux apprentissages des étudiant·e·s de première année d'université ainsi que de leur orientation ou réorientation en début de cursus universitaire.

La présente réflexion est largement fondée sur le travail empirique réalisé par la chercheure principale au sein d'une thèse de doctorat sur la régulation émotionnelle d'étudiant·e·s universitaires en situation de préparation d'examens[1]. Les pistes proposées prolongent donc les résultats de cette recherche qui croise la psychologie des émotions et la pédagogie universitaire. Toutefois, elles sont aussi enrichies par l'expérience de l'auteure, psychologue clinicienne exerçant en tant qu' « accompagnatrice méthodologique » au sein d'un service de promotion de la réussite depuis plusieurs années. Cet accompagnement méthodologique a pour but de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, principalement en soutenant chez l'étudiant·e le développement de stratégies d'apprentissage adaptées à l'université via des dispositifs individuels ou collectifs. La thématique de thèse de l'auteure a donc été puisée au contact de sa pratique professionnelle avec des étudiant·e·s de première année d'université. Ce contexte de promotion de la réussite fera l'objet d'un point d'explication ci-après au vu de son caractère contextualisé.

1.1 Cognitions et émotions dans l'apprentissage

Cognitions et émotions ont longtemps été perçues comme distinctes, voire antagonistes (Damasio, 1994). Les cognitions, sous-tendues par des processus contrôlés, d'ordre supérieur étaient perçues comme se différenciant nettement des passions ou émotions, ces processus étant réputés irraisonnés et perturbateurs. Cette vision cartésienne a également

[1] Notons que notre récolte des données a eu lieu avant la crise sanitaire. Durant la pandémie, le passage à l'enseignement et à l'évaluation à distance a toutefois nécessité bon nombre d'adaptations de la part des étudiant·e·s de première année universitaire, rendant encore plus compliquée cette période de transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Nous pensons donc que l'accompagnement proposé ici (incluant la régulation des émotions) s'avère encore plus crucial dans une période générant des émotions intenses, telle que celle que nous venons de traverser.

teinté notre manière de concevoir l'apprentissage (et certainement les dispositifs de promotion de la réussite). En effet, l'apprentissage a longtemps été réduit à un processus purement cognitif, à protéger des processus émotionnels forcément nuisibles.

Cette vision réductrice des émotions a occulté leur caractère pourtant adaptatif pour l'individu et leur rôle potentiel de levier de l'apprentissage. En effet, l'émotion informe l'individu sur ses valeurs, ses buts, ses besoins : l'émotion agréable signale que l'atteinte du but se profile, que le besoin est satisfait, que la valeur est rejointe alors que l'émotion désagréable indique le contraire. L'émotion, en tant que messagère de l'individu sur lui-même, peut donc (pour autant qu'il y soit attentif) jouer un rôle de feedback sur le niveau d'adéquation entre l'individu et son environnement. Plus particulièrement dans la période de transition qui nous occupe, il semble évident que les émotions puissent servir de signaux quant à la satisfaction de l'étudiant·e sur son orientation. En effet, des émotions agréables expérimentées dans le suivi et l'étude des cours indiquent que le contexte d'apprentissage est accordé aux buts, valeurs, besoins de l'étudiant·e et que ses attentes sont rencontrées. Des ressentis négatifs trop fréquents pourraient indiquer l'inverse (nous reviendrons plus tard sur l'importance de les identifier pour différencier un·e étudiant·e vivant des émotions désagréables en raison d'un problème d'orientation vs d'un déficit de compétences méthodologiques dans un cursus qu'il ou elle apprécie et qui correspond à ses projets). Il en va de même en situation d'apprentissage où les émotions agréables et désagréables - qu'elles soient liées à la matière enseignée, aux relations avec les pairs ou à l'enseignant·e (Pekrun, 2014) - apportent à l'apprenant·e des messages importants à détecter pour son adaptation. Par conséquent, les émotions servent potentiellement une fonction adaptative pour l'apprenant·e.

Toutefois, lorsqu'elles sont trop fréquentes ou trop intenses, ou lorsqu'elles ne reflètent pas les enjeux de la situation, les émotions peuvent perdre leur potentiel adaptatif. Dans ce cas, leur gestion représente un réel défi pour l'individu : la compétence en régulation émotionnelle entre alors en jeu. Cette capacité de l'étudiant·e à agir, à moduler l'émotion ressentie dans le sens désiré nous semble particulièrement cruciale dans l'apprentissage à l'université. Elle permettrait d'une part, pour un·e étudiant·e « bien orienté·e » d'assurer la continuité des buts de formation qu'il ou elle s'est fixés (par exemple, un·e étudiant·e en proie à un stress massif durant la préparation d'un examen pourrait être tenté·e d'abandonner l'étude de ce cours qu'il ou elle apprécie pourtant. Cela pourrait le ou la mener à ne pas présenter l'examen et à se désengager de son but). D'autre part, la capacité à réguler ses émotions (notamment à en diminuer l'intensité) parait également utile pour un·e étudiant·e remettant en doute son orientation en début de cursus universitaire. En effet, en plus de fortement impacter le bien-être de l'étudiant·e (doutes sur soi, ruminations, …), une forte intensité d'émotions désagréables diminue les ressources cognitives, nuisant notamment à la prise de décision et donc à la possibilité pour l'étudiant·e de réfléchir sereinement à une possible ré-orientation ou remise en projet.

Les pistes de réflexion et d'intervention au cœur du présent article concernent donc cette thématique de la régulation émotionnelle chez les étudiant·e·s de première année à l'université. Elles s'axent spécifiquement sur quel rôle peut jouer l'accompagnateur·rice

méthodologique en ce qui concerne « comment et pourquoi » les étudiant·e·s tentent de gérer leurs émotions.

1.2 Les émotions et leur régulation dans la transition secondaire-supérieur

L'entrée à l'université fait émerger une large palette d'émotions (Chiang & Liu., 2014; Pekrun et al., 2002) qui facilitent ou mettent en péril les apprentissages des étudiant·e·s et leur adaptation durant cette transition. Les recherches ont mis en avant que cette capacité d'adaptation était facilitée par bon nombre de facteurs cognitifs mais aussi par des facteurs émotionnels. En effet, le rôle des émotions et de leur régulation dans l'adaptation et dans la réussite, longtemps négligé, fait depuis quelques années l'objet de nombreuses recherches (Chiang & Liu, 2014; Järvenoja & Järvelä, 2005; Leroy, 2012; Pekrun et al., 2002; Wagener, 2015).

Dans cette optique, la recherche de thèse qui sous-tend cet article a apporté des éléments d'éclairage aux différences individuelles en termes de régulation émotionnelle dans l'apprentissage chez des étudiant·e·s universitaires via différentes variables : les émotions qu'ils ou elles vivent dans l'étude d'un cours, les stratégies de régulation émotionnelle cognitives et comportementales qu'ils ou elles disent employer, les théories personnelles qu'ils ou elles possèdent sur leurs émotions dans la situation d'apprentissage visée (De Castella et al., 2018; Ford & Gross, 2018b; Tamir et al., 2007) et leur perception de leur capacité à les réguler. L'ensemble de ces variables (définies ci-après) ont été explorées auprès d'un échantillon d'étudiant·e·s via une méthodologie mixte fondée sur des études par questionnaires et par entretiens. Nous expliciterons ici les implications que nous pouvons tirer des résultats de nos différentes études (Fischer, Romainville, Philippot, 2020 ; Fischer, Romainville, Philippot, 2021 ; Fischer, Philippot & Romainville, 2022a ; Fischer, Romainville, Philippot, 2022b, Fischer & Philippot, 2022) et de leur croisement de manière à nourrir la réflexion des praticien·ne·s et de provoquer, nous l'espérons, l'enrichissement de leurs pratiques.

A) Qu'est-ce que la régulation émotionnelle (RE) ?

Nous concevons la régulation émotionnelle comme le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, comment ils en font l'expérience et comment ils les expriment (Gross, 1998b). Concrètement, la régulation émotionnelle permet à l'individu de maintenir ou de modifier l'émotion vécue selon qu'il la juge désirable ou non pour ses buts à court et/ou à long terme (si l'étudiant·e ressent du stress, il ou elle peut décider de le modifier en s'octroyant le plaisir à court terme de regarder une série versus il ou elle peut vouloir maintenir son niveau de stress durant les révisions à un niveau suffisant que pour mémoriser ce qu'il ou elle a prévu de faire).

Au niveau de ses cibles, la régulation pourrait donc porter à la fois sur la nature de l'émotion (modifier une émotion en une autre), sur leur moment d'apparition (masquer une émotion dans un contexte donné, par exemple), sur l'intensité de l'émotion (diminuer ou augmenter l'intensité ressentie), sur la durée (raccourcir ou allonger la durée d'une émotion)

et sur une ou plusieurs composante(s) de l'émotion (posture, expression faciale, dimension cognitive…) (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

Il faut noter que la RE peut viser nos propres émotions (régulation endogène) mais également les émotions des autres (régulation exogène). En effet, en contexte social, il arrive que le processus de régulation soit dirigé vers l'émotion de l'autre (c'est le cas d'un entretien individuel entre un·e étudiant·e et un·e accompagnateur·rice méthodologique, par exemple ou encore d'une psychothérapie). La régulation dite « endogène » et la régulation « exogène » sont d'ailleurs des processus considérés comme indissociables, notre environnement social influant fortement sur notre manière de gérer nos propres émotions. Leroy et al. (2014) ajoutent que ces deux processus interagissent et se complètent mutuellement pour favoriser à la fois l'adaptation de l'individu aux situations émotionnelles tout comme l'intégration sociale de ce dernier.

Autrement dit, cet article pourrait mettre en réflexion l'accompagnateur·rice méthodologique sur son rôle potentiel dans la régulation des émotions des étudiant·e·s (RE exogène) ainsi que le ou la conscientiser quant à sa propre régulation des émotions (RE endogène). Comme proposé dans la suite, l'accompagnateur·rice (initialement co-régulateur·rice) soutient ensuite l'étudiant·e à développer ses propres compétences en régulation émotionnelle afin qu'il ou elle puisse apprendre à gérer lui-même ou elle-même ses émotions (RE endogène).

B) Qu'est-ce que « les stratégies de régulation émotionnelle » (SRE) ?

La RE s'opérationnalise via des stratégies de régulation émotionnelle, pouvant être classées en deux catégories : SRE cognitives et comportementales. Ces SRE répondent à la question du « comment l'étudiant·e régule ses émotions ».

- **Les SRE cognitives** : il s'agit de l'ensemble des stratégies utilisées par l'individu pour réguler son émotion (agréable ou désagréable) au moyen de sa pensée. Par exemple, un·e étudiant·e en proie à une difficulté dans l'étude d'un cours et vivant des émotions désagréables pourrait avoir des pensées de blâme de soi/se culpabiliser pour ce problème tout comme il ou elle pourrait penser à autre chose ou penser à que faire concrètement pour le résoudre.
- **Les SRE comportementales** : il s'agit de l'ensemble des stratégies utilisées par l'individu pour réguler son émotion (agréable ou désagréable) au moyen de l'action. Par exemple, un·e étudiant·e en proie à une difficulté dans son étude et ressentant une émotion désagréable pourrait décider de refaire des exercices sur les points incompris tout comme il ou elle pourrait décider de prendre une pause pour regarder une série ou faire du sport, par exemple.

C) Qu'est-ce que « les théories personnelles sur les émotions dans l'apprentissage » (TPE) ?

Les théories personnelles sur les émotions ont particulièrement été explorées au sein de notre recherche (et développées au sein des pistes suivantes) car elles sont perçues dans la littérature en psychologie des émotions comme des antécédents de la régulation émotionnelle (Ford & Gross, 2018a, 2018b; Tamir, 2009). En effet, les croyances que l'étudiant·e

développerait sur les émotions qu'il ou elle vit dans l'apprentissage influenceraient considérablement sa manière de les gérer (par exemple, penser que l'émotion est nuisible mènerait davantage à la diminuer/supprimer, penser qu'elle est bénéfique ou fonctionnelle mènerait davantage à l'accepter/la maintenir). Ces théories personnelles sur les émotions apportent un éclairage au « pourquoi » l'étudiant·e régule l'émotion de cette manière.

Pour référer à ces théories, différents termes sont présents dans la littérature (théories implicites sur les émotions, croyances métacognitives sur les émotions, *folk ou lay theories* et *mindset*), nous avons opté pour le construit de « théories personnelles sur les émotions » que nous définissons comme « un ensemble de **croyances** reliées et organisées, que possède une personne à propos de ses propres émotions et de leur régulation ou des émotions d'autrui et de leur régulation ». En effet, tout d'abord, selon nous il ne s'agit pas uniquement de croyances « isolées » mais d'un ensemble de croyances que possède une personne et qui forment un réseau (le terme de **théorie** renvoie donc à cette idée d'une certaine organisation entre les croyances sur les émotions). Ensuite, ces théories nous semblent être **personnelles** puisqu'elles sont construites par l'individu lui-même. Même si elles sont propres à chacun·e, elles sont évidemment influencées par les valeurs culturelles et sociales notamment ici, la culture académique. Pour finir, elles portent sur les émotions vécues (dans l'apprentissage) : nature de l'émotion, composantes émotionnelles, stratégies de régulation… Dans ce cadre, elles comportent souvent des attributions de fonctionnalité ou de dysfonctionnalité sur les émotions ou sur les stratégies de régulation (telle émotion est néfaste, telle stratégie fonctionne dans telle situation…).

D) Qu'est-ce que « le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle » (SAE en RE) ?

Le « sentiment d'efficacité en régulation émotionnelle » réfère à la perception qu'à l'étudiant·e de sa capacité à réguler l'émotion. Nous ne considérons pas que cette variable fasse partie des théories personnelles sur les émotions puisqu'elle engage une perception de l'étudiant·e sur sa propre « capacité » à réguler ses émotions, un jugement sur lui-même ou elle-même (et non uniquement une croyance sur les caractéristiques de l'émotion). Cette perception de l'étudiant·e sur sa capacité à réguler ses émotions apporte également un éclairage au « pourquoi » de sa régulation.

Les recherches qui se sont focalisées sur le rôle du SAE en RE suggèrent qu'il pourrait être une variable centrale dans la RE, permettant de mieux comprendre les liens entre les émotions ressenties et les SRE rapportées.

1.3 La dimension émotionnelle de l'apprentissage, la grande oubliée des dispositifs de promotion de la réussite ?

A) Décalage entre les recherches et les pratiques

Face au peu de place accordée aux émotions à l'école, Sander (2016) présente le paradoxe suivant : aucun·e acteur·rice éducatif·ve ne peut nier la présence d'émotions intenses et variées à l'école mais elles ne sont que rarement prises en compte formellement au sein des

programmes (même ceux visant l'augmentation de la qualité des apprentissages). Le chercheur ajoute que ce paradoxe est d'autant plus frappant que la littérature en psychologie des émotions et les quelques programmes d'intervention déjà existant abondent dans le sens d'un impact extrêmement positif pour le bien-être et l'apprentissage, d'activités centrées sur les compétences émotionnelles à l'école (Mikolajczak et al., 2009; Pons et al., 2002).

Ce décalage observé entre les recherches portant sur les émotions/leur régulation dans le contexte de l'apprentissage et les pratiques effectives de terrain pouvant profiter aux apprenant·e·s semble également se retrouver en contexte universitaire. En effet, selon nous, les émotions vécues par l'étudiant·e dans l'apprentissage n'ont jusqu'ici occupé que peu ou pas de place au sein des dispositifs d'accompagnement à la réussite. Au cours des entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche, un étudiant a d'ailleurs exprimé spontanément cette idée : « à l'université, tout le monde te demande toujours si tu as réussi mais jamais comment tu le vis ».

B) Constat au sein de notre université et évolution des pratiques

L'auteure de cet article travaille au sein d'un service de soutien à la réussite, réunissant des accompagnateur·rice·s méthodologiques en charge d'une variété de dispositifs de promotion de la réussite pour les étudiant·e·s entrant à l'université. Ce service vise donc à faciliter la transition secondaire-supérieur des étudiant·e·s de première année notamment via des suivis individuels (entretiens personnalisés) ainsi que de suivis collectifs (séances en groupe sur des thématiques méthodologiques diverses, sessions propédeutiques avant la rentrée académique). Le métier d'étudiant et les attentes et exigences universitaires y sont notamment explicités grâce à des apports théoriques, des échanges avec des étudiant·e·s plus âgé·e·s, des exercices pratiques de simulation d'examens…

Dans les faits, ces dispositifs d'aide à la réussite ciblent prioritairement l'identification des prérequis, la mesure de leur maitrise et la mise en place d'actions correctrices ainsi que l'enseignement d'une méthodologie de travail adaptée à l'université, en ne prenant que depuis peu en compte les dimensions émotionnelles de l'apprentissage. Les étudiant·e·s en proie à des difficultés émotionnelles sont rapidement référé·e·s au centre psychologique (ce qui est évidemment pertinent dans le cas où les émotions trouvent leur source en dehors de l'apprentissage). Toutefois, dans le cas où les émotions difficiles à gérer de l'étudiant·e proviennent de l'apprentissage, considérer qu'elles sont du seul ressort des psychologues clinicien·ne·s fait manquer aux accompagnateur·rice·s méthodologiques l'occasion de s'emparer de ce levier central de l'apprentissage.

A travers les entretiens méthodologiques individuels réalisés avec les étudiant·e·s, les séances collectives ou encore au sein des propédeutiques à destination des élèves de la fin du secondaire, nous avons jusqu'il y a peu expliqué les attentes du contexte universitaire et les implicites du métier d'étudiant·e sans les relier explicitement à la dimension émotionnelle de l'apprentissage. Toutefois, nous avons fait évoluer nos pratiques en mettant davantage en lumière l'intrication de ces processus au sein de nos dispositifs. Voici un exemple de la manière dont nous expliquons aujourd'hui aux étudiant·e·s les liens entre méthode de travail et régulation émotionnelle :

Avant, nous expliquions l'importance de la gestion du temps à l'université seulement en termes de bénéfices pour la réussite (la compétence en gestion du temps est une compétence cruciale lors de l'entrée à l'université puisqu'elle permet, par la planification de tâches précises et régulières, de traiter l'ensemble des informations des différents cours sans prendre du retard). Nous mettions aussi en avant qu'au vu du rythme et de la quantité de matière, cette compétence s'avère primordiale dans cette période de transition pour aider les étudiant·e·s de première année à apprendre de manière autonome. Maintenant, nous tissons en plus des liens directs entre la gestion du temps et la gestion du stress. En effet, nous conscientisons les étudiant·e·s sur le fait qu'une bonne gestion du temps au cours du quadrimestre permet avant tout d'envisager le plus sereinement possible la période d'examens et permet donc de se mettre dans les « meilleures conditions émotionnelles » pour mémoriser efficacement les contenus (étant donné qu'un stress intense peut parasiter les ressources attentionnelles et les capacités mnésiques). Nous aidons donc l'étudiant·e à comprendre qu'une gestion du temps efficace durant l'année est une stratégie préventive pour favoriser des émotions agréables dans l'apprentissage et pour gérer le stress puisque bien gérer son temps permet à l'étudiant·e d'avoir une perception de « contrôle » sur le temps qui passe et les tâches à faire. Cette prise de conscience pourrait lui éviter de se mettre dans une situation de perte de contrôle dans laquelle trop de matière à réviser en trop peu de temps fait surgir une forte anxiété et peut mener l'étudiant·e à se « dégouter » de ses études, voire à remettre en question son orientation (alors qu'il ou elle connaît, en fait, un déficit de compétences méthodologiques). Ainsi, nous conscientisons les étudiant·e·s sur le fait qu'une méthode de travail incluant l'organisation et la planification des tâches est un atout majeur pour se sentir bien dans ses études, y compris en termes de confirmation de son orientation. Il nous semble que ce type d'explication soit de nature à donner une clé de lecture supplémentaire à l'étudiant·e pour la compréhension des mécanismes sous-tendant un apprentissage de qualité.

2) Pistes d'intervention pour accompagner les étudiant·e·s universitaires dans la régulation des émotions vécues dans l'apprentissage

Ces pistes[2] sont développées selon les deux versants de la RE : les pistes pour l' accompagnateur·rice méthodologique à propos du « comment » de la régulation (SRE) et ensuite, les pistes sur le « pourquoi » de la régulation (TPE et SAE en RE). Néanmoins, certaines pistes d'intervention sont difficiles à catégoriser strictement dans l'une ou l'autre partie puisque, selon notre position, accompagner l'étudiant·e sur ces questions nécessite très souvent de les traiter conjointement. Un outil par versant est proposé (voir annexes A et B).

[2] Bien qu'elles se focalisent sur le contexte universitaire, ces pistes peuvent être utilisées dans d'autres contextes (sous adaptation). Elles peuvent servir à l'étudiant·e de première année, tout comme à des étudiant·e·s plus âgé·e·s rencontrant des difficultés de parcours après la première année (difficultés méthodologiques ou d'orientation). En outre, la posture proposée ici peut être employée au sein de dispositifs d'accompagnement individuels ou collectifs.

2.1 Pistes concernant le « comment » de la RE : SRE employées par les étudiant·e·s

Prioritairement, il sera crucial de sensibiliser l'étudiant·e au fait que l'émotion peut être conçue comme une messagère sur ses buts, ses besoins, ses valeurs dans les situations d'apprentissage, pour ses (futurs) choix d'orientation et dans la vie en général (par exemple, l'intervenant·e pourra demander à l'étudiant·e de lister quelques situations d'apprentissage vécues dans l'enseignement secondaire où il ou elle a ressenti des émotions agréables, d'autres où il ou elle a ressenti des émotions désagréables et l'aider à lier ces émotions aux besoins, valeurs, buts qu'il ou elle poursuivait au sein de ces situations. Une liste de différents besoins ou valeurs pourrait être fournie à l'étudiant·e pour le soutenir dans cette réflexion). Cette conception aidera l'étudiant·e à considérer l'émotion comme une « alliée » dont il ou elle peut tirer profit au niveau du message qu'elle lui porte sur lui-même ou elle-même, y compris pour son orientation actuelle ou future.

En outre, il sera également important que l'étudiant·e soit conscient·e que les émotions ressenties dans l'apprentissage à l'université peuvent faciliter ou entraver l'atteinte de ses buts de formation selon ses compétences en régulation émotionnelle. Plus concrètement, il ou elle devra se rendre compte que les SRE qu'il ou elle met en œuvre quand il ou elle juge que l'émotion est nécessaire à réguler peuvent contribuer ou nuire à ses apprentissages. Ceci pourra, par exemple, être illustré par des témoignages d'étudiant·e·s de deuxième année d'université expliquant certaines difficultés émotionnelles vécues durant la période des premiers examens universitaires et quelles SRE les ont aidés ou freinés dans leurs apprentissages.

En tant qu'accompagnateur·rice méthodologique, l'approfondissement avec l'étudiant·e de la compréhension des SRE employées dans diverses situations d'apprentissage pourra tout d'abord permettre à l'intervenant·e de mieux comprendre certains comportements jugés irrationnels selon un point de vue extérieur (par exemple, éviter de se confronter à son cours alors même qu'on a planifié de l'étudier) mais remplissant une fonction dans le processus de RE de l'étudiant·e. Afin d'aider les étudiant·e·s dans ce processus, il pourra être intéressant d'inclure dans les séances méthodologiques de première année universitaire des ateliers pratiques leur permettant de prendre conscience des émotions qu'ils ou elles vivent dans l'apprentissage, des SRE qu'ils ou elles utilisent spontanément dans leurs études face à ces émotions et de réfléchir aux impacts de ces SRE sur leurs propres buts d'apprentissage *(l'outil présent en annexe A peut contribuer à ces objectifs)*. Au sein de ces ateliers, l'accompagnateur·rice méthodologique pourra inviter les étudiant·e·s à s'expliquer l'un·e l'autre les SRE qu'ils ou elles emploient dans l'apprentissage comme dans d'autres situations (en gardant en tête que ces SRE devront être adaptées à chacun·e et au contexte spécifique). Par exemple, certains étudiant·e·s rapportent que la gestion du stress développée lors de compétitions sportives les a aidés à gérer leur première session d'examens car ils ou elles savaient qu'ils ou elles « survivraient » à un stress intense puisqu'ils ou elles avaient préalablement appris à l'utiliser au service de la performance à atteindre. Comprendre comment les émotions et leur régulation fonctionnent nous parait participer à la

compréhension de soi. Or, mieux se connaitre aide vraisemblablement à mieux apprendre et à faire des choix au service de son bien-être.

Après l'identification de ses propres SRE et de SRE existantes, un des buts de l'intervention pourra également être de soutenir l'étudiant·e dans le développement de SRE variées lui permettant de disposer d'un panel de stratégies plus large et compatible avec ses buts de formation. Par exemple, quand l'étudiant·e identifie que la SRE qu'il ou elle utilise fréquemment face à un type d'émotion n'est pas efficace, il ou elle pourra tenter d'en développer d'autres, plus congruentes avec ses buts de formation (le développement de stratégies méthodologiques, notamment de gestion du temps ou d'augmentation de la compétence au sein d'un cours peut faire partie de cet objectif). Comme intervention concrète, l'étudiant·e pourra être invité·e à cibler parmi ce panel de SRE, une SRE qui lui semble utile à tester dans ses études. Il ou elle pourra analyser avec l'intervenant·e l'effet de cette SRE sur ses buts de formation et sur son bien-être en comparant l'intensité perçue de l'émotion avant et après l'implémentation de la SRE dans la situation visée *(l'outil présent en annexe A comprend le support pour cette intervention).*

Pour finir, de manière générale, prendre en compte les émotions des étudiant·e·s dans les dispositifs de soutien à la réussite communique le message que l'intervenant·e ne se préoccupe pas uniquement de l'aspect « réussite académique » mais considère l'étudiant·e de manière plus globale. Ce positionnement peut, en lui-même, être bénéfique à l'étudiant·e, lui rappelant que ses buts d'apprentissage sont importants mais que son bien-être l'est tout autant (et joue indirectement un rôle dans la qualité de ses apprentissages). Comme développé ci-avant, cette position permet également de relier les émotions vécues fréquemment par l'étudiant·e aux questions d'orientation et de pouvoir analyser avec lui ou elle, avant toute chose, son niveau de satisfaction quant à celle-ci. La question de « comment l'étudiant·e se sent dans son orientation ? » semble être préliminaire à toute intervention sur les SRE. En effet, développer les compétences en régulation émotionnelle d'un·e étudiant·e dans un programme qu'il n'apprécie pas semble contre-productif à long terme. Cela risquerait de l'éloigner du message porté par l'émotion désagréable, signalant l'inadéquation entre ses attentes, besoins et projets et son choix d'orientation et par conséquent, cela desservirait son bien-être dans la durée.

2.2 Pistes concernant le « pourquoi » de la RE : théories personnelles sur les émotions et sentiment d'auto-efficacité en RE

Au sein de ce versant, il nous semble prioritaire en tant qu'accompagnateur·rice méthodologique d'investiguer si l'étudiant·e se sent ou non capable de réguler ses émotions quand il ou elle apprend (SAE en RE) :

- Si la réponse est « non », l'intervenant·e pourra demander « pourquoi » à l'étudiant·e et challenger cette croyance rigide de l'étudiant·e quant à l'impossibilité ou l'incapacité de réguler les émotions en lui expliquant qu'il s'agit d'une compétence à apprendre via le développement de SRE. Fournir des exemples concrets à l'étudiant·e peut servir cet objectif : trouver des situations où l'étudiant·e a été satisfait·e de sa gestion émotionnelle (y compris dans d'autres sphères que la

vie académique) ou prendre l'exemple de certaines personnes qui n'arrivaient pas à les gérer et qui ont ensuite appris et réussi à les réguler au profit de leur performance (tel que Roger Federer[3], par exemple). Lui proposer de réaliser de courtes tâches le ou la menant à des expériences de réussite en termes de régulation émotionnelle est une autre piste pour faire évoluer un mauvais SAE en RE. Un autre point important de cette intervention est de mener l'étudiant·e à une vision de la régulation qui ne se limite pas au contrôle de l'émotion désagréable mais à la capacité pour l'étudiant·e de savoir moduler l'émotion (agréable ou désagréable) dans le sens désiré selon le but émotionnel fixé (mettre en avant les coûts potentiels d'une émotion agréable trop intense ou les avantages de certaines émotions agréables dans l'étude peut contribuer à élargir cette vision). L'ensemble de ces actions permettront à l'étudiant·e de flexibiliser ses croyances générales en termes de RE et de percevoir le « contrôle » qu'il peut avoir au sein du processus de régulation. La suite de l'accompagnement pourra ensuite être la même que si la réponse de l'étudiant·e est « oui » directement.

- Si la réponse de l'étudiant·e est « oui », l'intervenant·e pourra explorer avec plus de précision les caractéristiques des situations d'apprentissage où l'étudiant·e se perçoit plus ou moins capable de réguler ses émotions (théories personnelles sur ce qui facilite/freine la RE dans l'apprentissage). Avoir en tête, par exemple, les différents facteurs suivants (répertoriés dans les différents entretiens de recherche comme des variables influençant le SAE en RE des étudiant·e·s) peut constituer une aide dans cette démarche (surtout pour les facteurs sous le contrôle de l'étudiant·e) :

- caractéristiques de l'émotion : valence, intensité, durée, moment d'apparition (en fonction de la date de l'examen)…
- caractéristiques de la situation et de sa perception par l'étudiant·e : sociale ou non, présence de personnes de confiance identifiées comme co-régulateur·rice·s, activation des buts et enjeux, nouveauté de la situation, temps restant jusqu'à l'évaluation, niveau d'investissement préalable dans les études suffisant ou non, niveau de prérequis suffisant pour la réussite du cours, niveau de fatigue quand l'émotion à réguler émerge, sentiment d'être dans la bonne orientation ou non…
- compétences émotionnelles de l'étudiant·e : niveau de familiarité avec l'émotion, capacité à identifier l'émotion, à comprendre la cause de l'émotion, apprentissage de SRE dans d'autres contextes…

Ainsi, l'étudiant·e pourra, par exemple, choisir un contexte d'étude davantage propice à son « confort émotionnel » (étudier en présence d'un·e ami·e, par exemple) mais également anticiper les émotions qu'il ou elle perçoit comme particulièrement difficiles à réguler.

En deuxième lieu, l'intervenant·e pourra explorer les théories personnelles de l'étudiant·e de manière systématique, notamment l'utilité perçue des différentes émotions pour la situation d'apprentissage ainsi que sa perception de la nécessité à les réguler (*les outils présents en annexes A et B peuvent répondre à cet objectif*). Ainsi le ou la praticien·ne mettra

[3] Cet article de l'université de Lausanne (Arnal, 2019) peut offrir un parallélisme intéressant entre gestion des émotions dans le sport et dans l'étude, qui peut être davantage « parlant » aux étudiant·e·s : https://wp.unil.ch/allezsavoir/les-sportifs-apprennent-a-gerer-leurs-emotions/

en lumière certaines croyances freinant l'étudiant·e dans la poursuite de ses buts de formation (et/ou de son bien-être). Par exemple, un·e étudiant·e peut considérer qu'il ou elle a besoin d'une dose importante de culpabilité pour savoir se focaliser sur ses cours lors de la période de préparation des examens (théorie personnelle sur l'utilité d'une forte culpabilité) mais ne pas avoir conscience que celle-ci le mène à un fort état d'anxiété, accompagné de ruminations ne lui permettant pas d'étudier dans des conditions optimales et nuisant à son bien-être. Les théories personnelles de l'étudiant·e peuvent donc être ou non en adéquation avec les buts de formation qu'il ou elle poursuit effectivement. Discuter avec l'étudiant·e de ces théories personnelles et de leur impact réel sur l'apprentissage soutiendra l'ajustement de celles-ci.

Favoriser ce type de réflexion est crucial après la première période d'examens (pour aider l'étudiant·e à rebondir et à se façonner des théories personnelles flexibles sur les émotions et leur RE) mais permettrait davantage de prévenir les difficultés des étudiant·e·s si cette réflexion était proposée dès le début de l'année académique (de manière à soutenir un maximum l'adaptation des étudiant·e·s dans la transition parfois compliquée entre l'enseignement secondaire et supérieur). En effet, des séances méthodologiques organisées avant la période de préparation des examens pourront sensibiliser les étudiant·e·s à l'enjeu de la RE et les aider à développer des théories personnelles sur les émotions vécues à cette période. Par exemple, au sein de ces séances, les intervenant·e·s pourront « normaliser » l'apparition d'émotions intenses lors de la préparation de la première période d'examens et rappeler qu'il est possible de les moduler via des SRE (pour que ces émotions soient passagères). Cette idée nous a été livrée par les étudiant·e·s interrogés au sein de notre recherche. Beaucoup d'étudiant·e·s ont témoigné qu'il leur aurait été utile d'être prévenu·e·s des émotions intenses expérimentées durant la période de préparation des examens (les menant parfois à des remises en question de leur capacité à réussir, voire même de leur orientation). De cette manière, une fois confronté·e à des émotions fortes (surtout désagréables), l'étudiant·e ne subirait pas « l'effet de surprise » mais pourrait mettre en marche des SRE qui lui conviennent, lui permettant de dissiper ces doutes. Bien sûr, en cas de difficultés émotionnelles importantes et persistantes, il semble crucial d'analyser a posteriori avec l'étudiant·e la nature, l'intensité et la cause des émotions vécues afin de détecter les signaux qu'elles lui portent sur sa manière d'apprendre ou sur son orientation, comme expliqué ci-dessus.

De manière générale, développer une vision de la régulation émotionnelle comme un processus complexe et qui s'apprend aide l'étudiant·e à faire appel aux services compétents pour atteindre cet objectif. Les intervenant·e·s pourront ainsi favoriser le développement de SRE, de théories personnelles sur les émotions et d'un sentiment d'auto-efficacité en RE au service de ses buts de formation.

3. Limites de cette position

Quelques limites de cette posture incluant la dimension émotionnelle à l'apprentissage sont à pointer. L'aspect novateur de cette posture pourrait surprendre le contexte académique tout comme certain·e·s étudiant·e·s eux-mêmes ou elles-mêmes, voire les mettre mal à l'aise par le fait d'aborder cette question des émotions et de leur régulation. Il convient donc

idéalement de proposer ce type d'accompagnement à des étudiant·e·s volontaires (ou dans le cas inverse, de ne pas forcer ce type de démarche). Ensuite, l'intervenant·e doit disposer d'une formation lui permettant d'avoir des connaissances scientifiques validées sur les processus émotionnels et de régulation (afin de pouvoir dispenser des explications précises aux étudiant·e·s) ainsi qu'être lui-même à l'aise avec cette thématique. L'accompagnateur·rice méthodologique doit donc disposer lui-même ou elle-même d'un minimum de compétences émotionnelles afin d'incarner un modèle de rôle cohérent auprès des étudiant·e·s. Nous pensons que tout conseiller·e en orientation pourrait aussi bénéficier de cet apport dans son accompagnement. Enfin, bien que ces implications pratiques prolongent nos résultats empiriques, il s'avère crucial que de futures recherches continuent d'explorer les processus en jeu dans la régulation émotionnelle de l'apprentissage dans diverses situations académiques. En outre, les pratiques proposées ci-dessus et les outils d'intervention annexés devront également faire l'objet d'évaluations futures.

4.Conclusion

Nous espérons que l'introduction théorique ainsi que les pistes proposées dans le présent article contribueront au partage de connaissances sur la régulation émotionnelle dans l'apprentissage et sur les possibilités de l'intégrer au sein des dispositifs de promotion de la réussite à destination des étudiant·e·s de première année d'université. Il nous semble que les dispositifs d'aide à l'orientation avant l'entrée en supérieur, par exemple, pourraient également être enrichis par la prise en compte des dimensions émotionnelles.

Nous souhaitons que les praticiens et praticiennes qui nous lisent puissent chacun et chacune puiser au sein de cette réflexion des éléments contribuant à l'enrichissement de leurs pratiques d'accompagnement et puissent avec créativité, tisser des liens féconds entre processus émotionnels et apprentissages.

5.Références bibliographiques

Arnal, S. (2019, 9 mai). *Les sportifs apprennent à gérer leurs émotions*. https://wp.unil.ch/allezsavoir/les-sportifs-apprennent-a-gerer-leurs-emotions/

Chiang, W. W., & Liu, C. J. (2014). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education, 36*(6), 908-928.

Damasio, A. (1994). *L'Erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.

De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and emotion, 32*(4), 773-795. https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1353485

Fischer, L., Romainville, M., & Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s' en croire capable: exploration de la régulation émotionnelle des étudiant· e· s universitaires primo-arrivant· e· s en situation de préparation d'examens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *49*(1), 119-146.

Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires

primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie Française*, *66*(3), 223-239. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001

Fischer, L., & Philippot, P. (2022). Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et sur la nécessite de les réguler en contexte de préparation d'examens. *Spirale, 69.*

Ford, B. Q., & Gross, J. (2018a). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology/psychologie canadienne, 59*(1), 1.

Ford, B. Q., & Gross, J. (2018b). Why Beliefs About Emotion Matter: An Emotion-Regulation Perspective. *Current Directions in Psychological Science, 28*(1), 74-81. https://doi.org/10.1177/0963721418806697

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271.

Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction, 15*(5), 465-480.

Leroy, V. (2012). *La réévaluation cognitive pour maîtriser la tentation en situation d'apprentissage* (Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Catholique de Louvain).

Leroy, T., Delelis, G., Nandrino, J.-L., & Christophe, V. (2014). Régulations endogène et exogène des émotions: des processus complémentaires et indissociables. *Psychologie française, 59*(3), 183-197.

Mikolajczak, M., & Desseilles, M. (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices n°24.* https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 31- 05. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pons, F., Doudin, P. A., Harris, D. L., & De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p p. 7-28). Presses de l'Université du Québec.

Sander, D. (2016, mai). *Emotions et apprentissages : les sciences affectives au service de l'école*. https://lepole.education/recherche/36-emotions-et-apprentissages?showall=1

Tamir, M. (2009). What Do People Want to Feel and Why?: Pleasure and Utility in Emotion Regulation. *Current Directions in Psychological Science, 18*(2), 101-105. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x

Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: affective and social outcomes across a major life transition. *J Pers Soc Psychol, 92*(4), 731-744. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731

Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions: quel impact sur les apprentissages? *Voix Plurielles, 12*(1), 82-103.

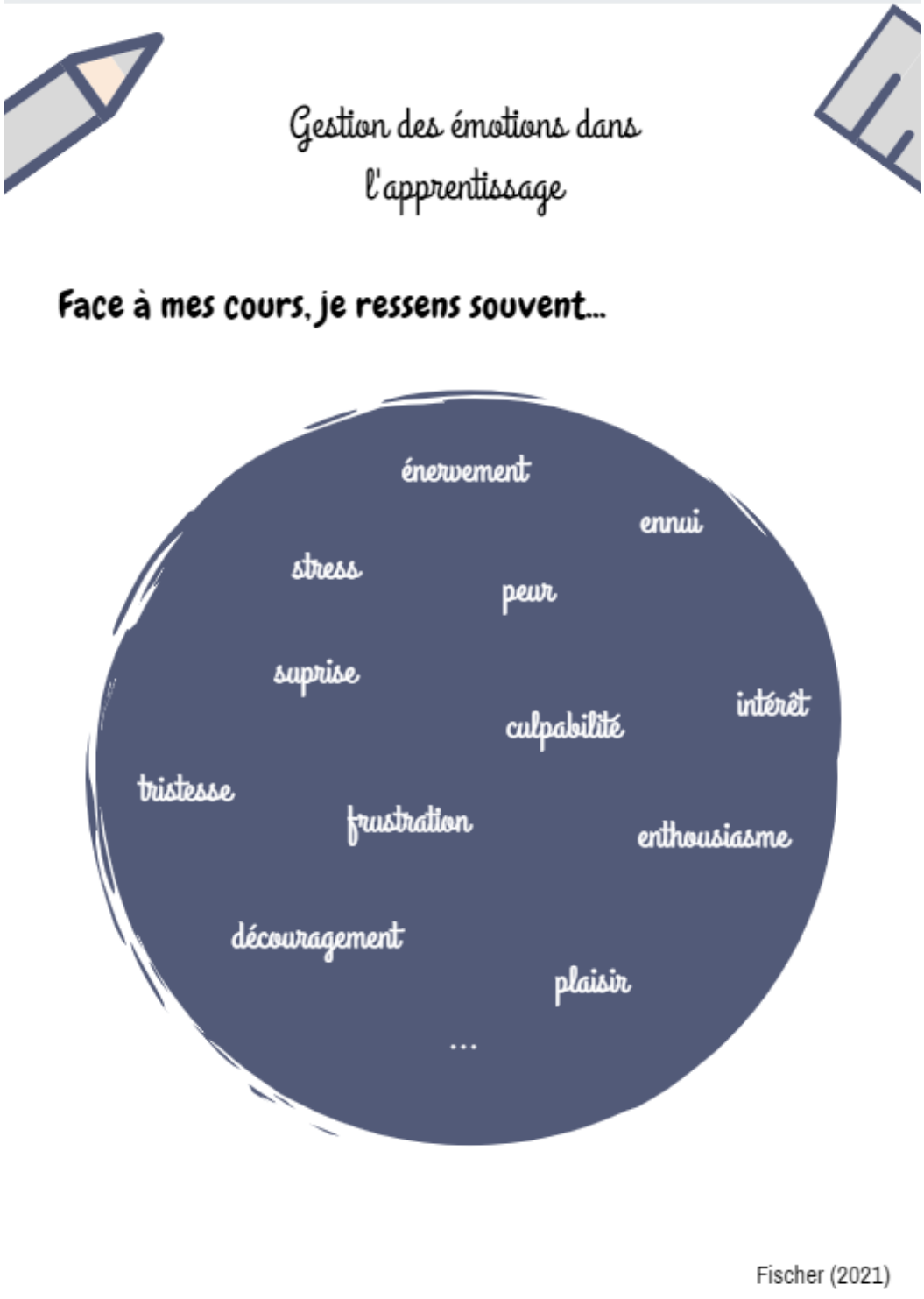
6.Annexes de l'article

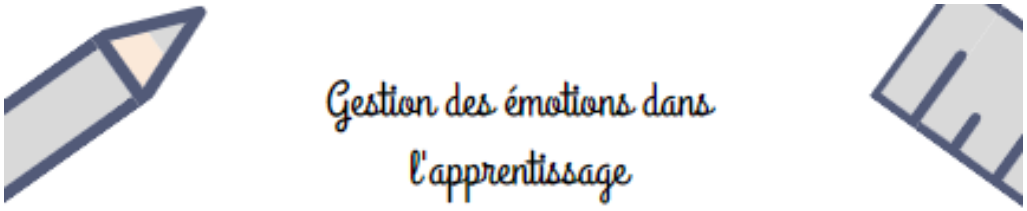
L'ensemble de ces outils sont disponibles au format A4 en contactant l'auteure principale. Notons que l'intervenant·e peut utiliser une partie de cette démarche seulement ainsi qu'en modifier l'ordre selon ce qu'il ou elle juge le plus pertinent pour son intervention.

6.1 Outils à destination des étudiant·e·s pour investiguer les émotions ressenties fréquemment et les SRE employées pour les réguler (le « comment » de la RE)

Récapitulatif des fiches-outils

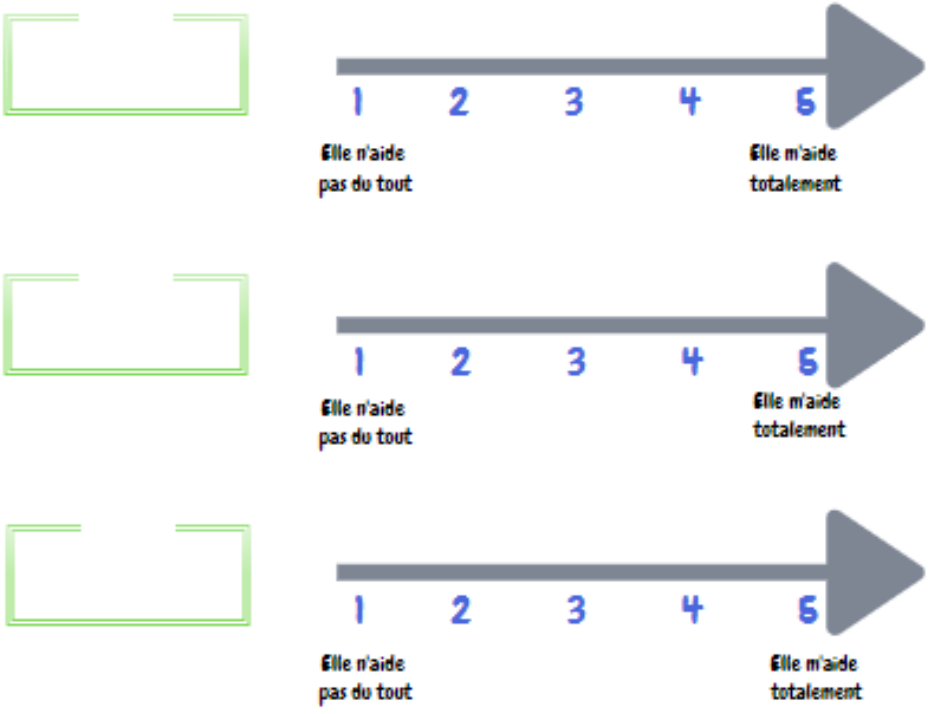
Numéro de fiche	But
1	Identification des émotions vécues dans l'apprentissage en général ou dans une situation précise
2	Théories personnelles de l'étudiant·e sur l'utilité de ces différentes émotions pour ses apprentissages (variables davantage du versant « pourquoi » mais nécessaire à investiguer pour la suite de cette démarche)
3	Prise de conscience des SRE cognitives et comportementales employées pour réguler les émotions qu'il ou elle juge non utiles à l'apprentissage
4,5	Pour les émotions jugées non utiles à l'apprentissage, identification des SRE alternatives pour : a) prévenir l'apparition de l'émotion b) la diminuer quand elle est présente
6	Pour les émotions jugées utiles à l'apprentissage, identification des SRE alternatives pour continuer à les ressentir/les augmenter
7	Développement concret d'une nouvelle SRE dans une situation d'apprentissage et évaluation de l'efficacité de la SRE


Gestion des émotions dans l'apprentissage
Face à mes cours, je ressens souvent...
énervement
ennui
stress
peur
suprise
intérêt
culpabilité
tristesse
frustration
enthousiasme
découragement
plaisir
...
Fischer (2021)

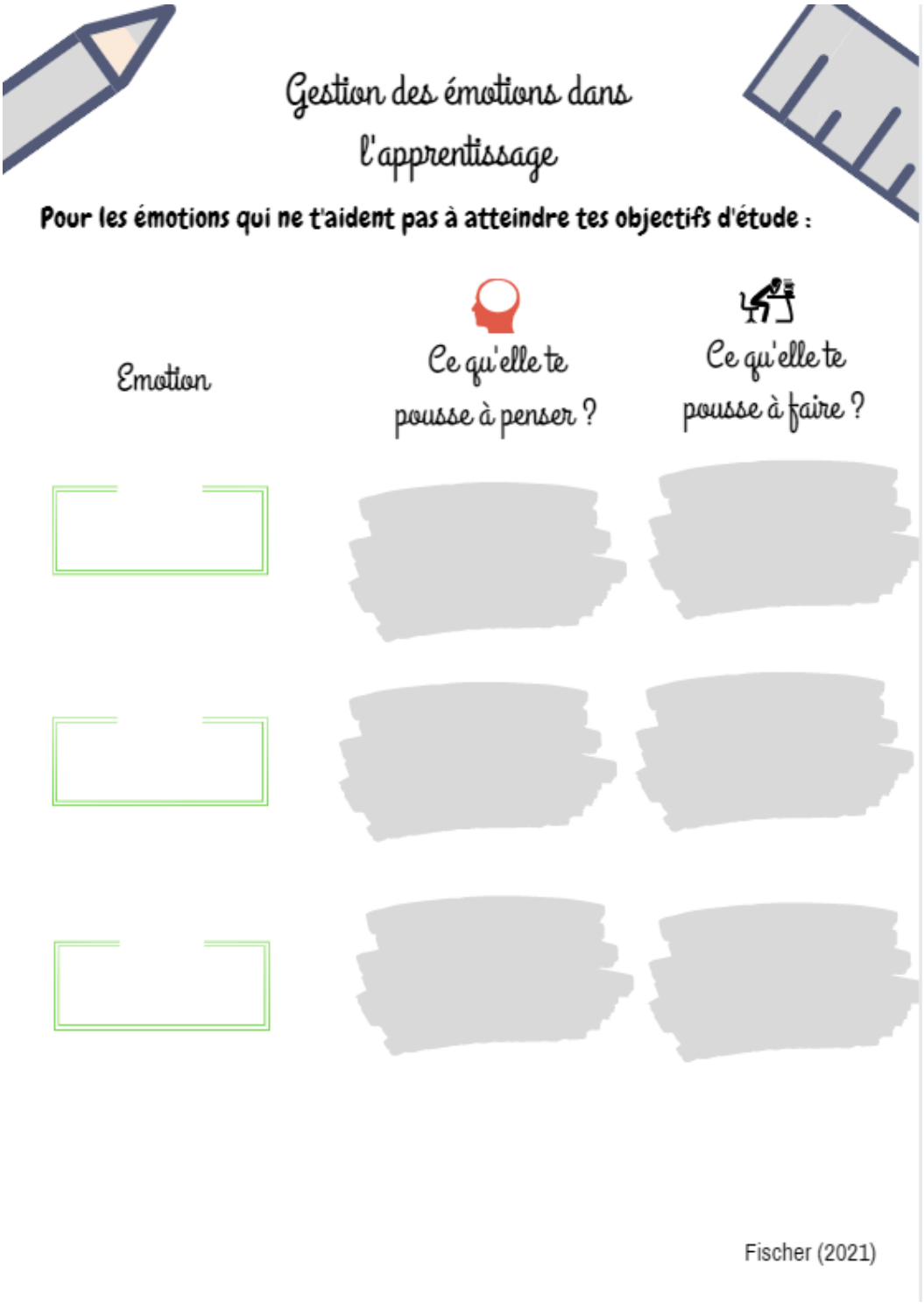


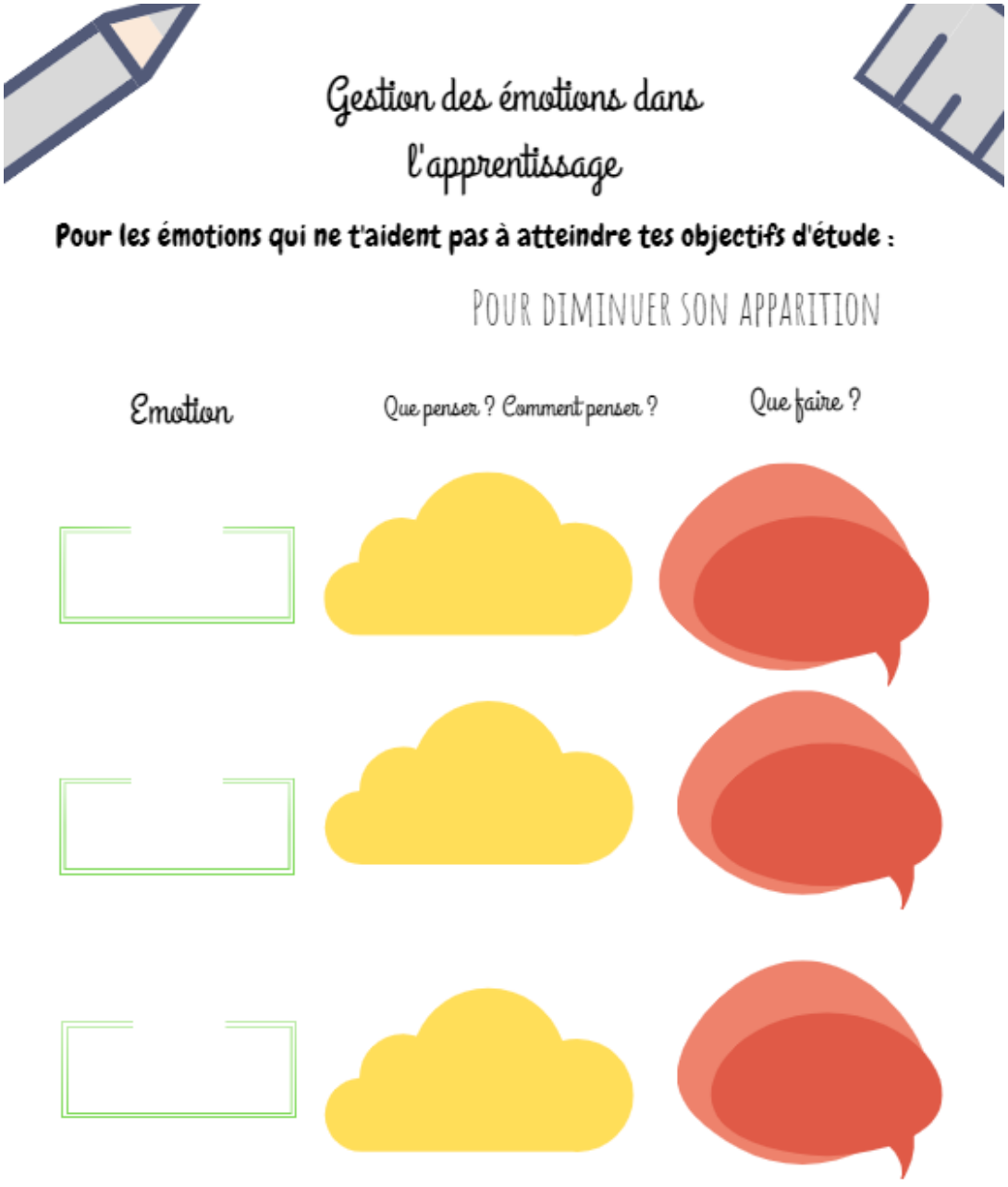
Parmi les émotions entourées :

Emotion — Aide à l'étude ? A l'atteinte de tes objectifs ?

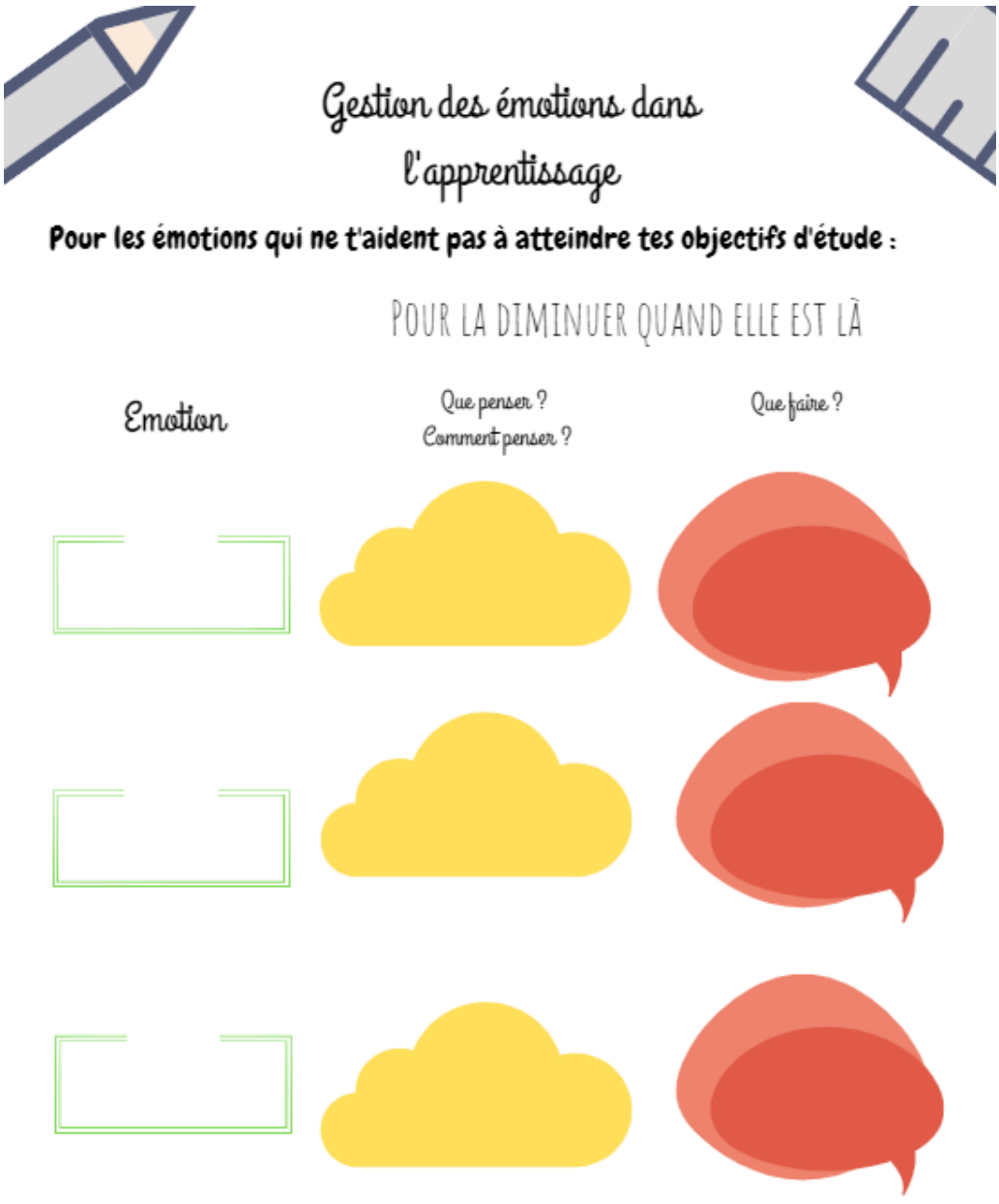


Fischer (2021)


Gestion des émotions dans l'apprentissage
Pour les émotions qui ne t'aident pas à atteindre tes objectifs d'étude :
Emotion
Ce qu'elle te pousse à penser ?
Ce qu'elle te pousse à faire ?
Fischer (2021)



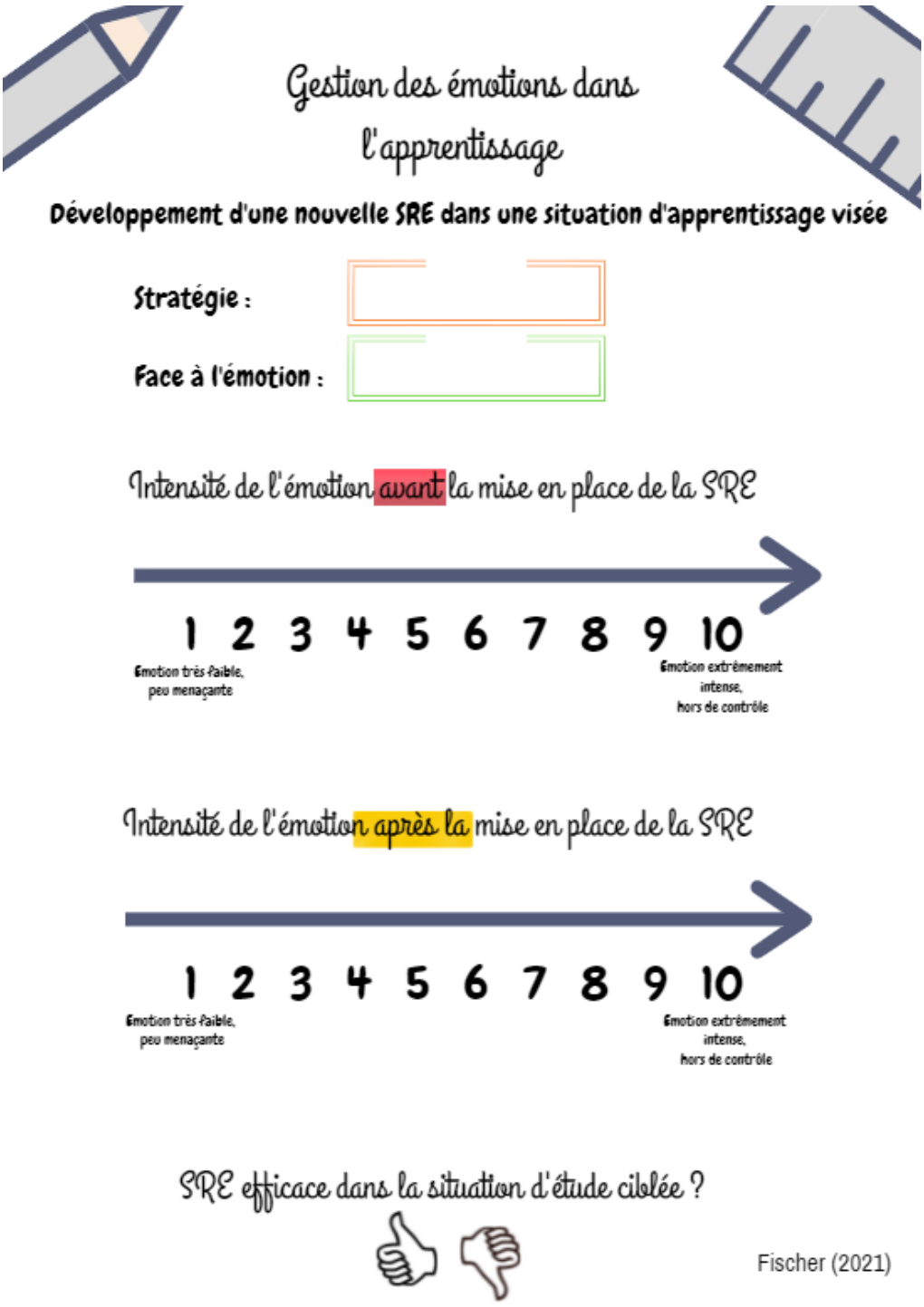
Fischer (2021)



Fischer (2021)



Fischer (2021)



Fischer (2021)

6.2 Outils à destination des étudiant·e·s pour investiguer le sentiment d'auto-efficacité en RE et les théories personnelles sur les émotions (le « pourquoi » de la RE)

Récapitulatif des fiches-outils

Numéro de la fiche	**But**
Remarque : l'intervenant·e doit choisir s'il ou elle investigue le sentiment d'auto-efficacité en RE et les théories personnelles sur les émotions en général ou face à des émotions spécifiques/des situations d'apprentissage précises.	
1	Investigation du sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et des facteurs qui l'influencent
2	Facteurs augmentant le sentiment d'efficacité en régulation émotionnelle sous le contrôle de l'étudiant·e et réflexion quant à la prise en compte de ceux-ci pour favoriser la régulation des émotions dans des futures situations d'apprentissage
3	Investigation des théories personnelles d'utilité pour l'apprentissage et de nécessité à réguler et base de discussion avec l'étudiant·e sur les émotions à favoriser/diminuer



Gestion des émotions dans l'apprentissage



Te penses-tu capable de réguler tes émotions quand tu apprends ?

- Oui ? Non ?
- Pourquoi ?
- …

Bonne nouvelle !

On ne naît pas "bon ou mauvais" régulateur de ses émotions, c'est une compétence qui peut s'apprendre

Qu'est-ce qui pourrait t'aider/ne pas t'aider à réguler tes émotions quand tu apprends ?

↳ Les caractéristiques de l'émotion ?

Par exemple, son intensité, sa durée, sa nature, son moment d'apparition…

↳ Les caractéristiques de la situation et ta perception de celle-ci ?

Par exemple, une situation sociale ou non, la présence ou non d'un co-régulateur de confiance, l'activation de certains buts et enjeux, la nouveauté de la situation, la perception de contrôle sur la situation…

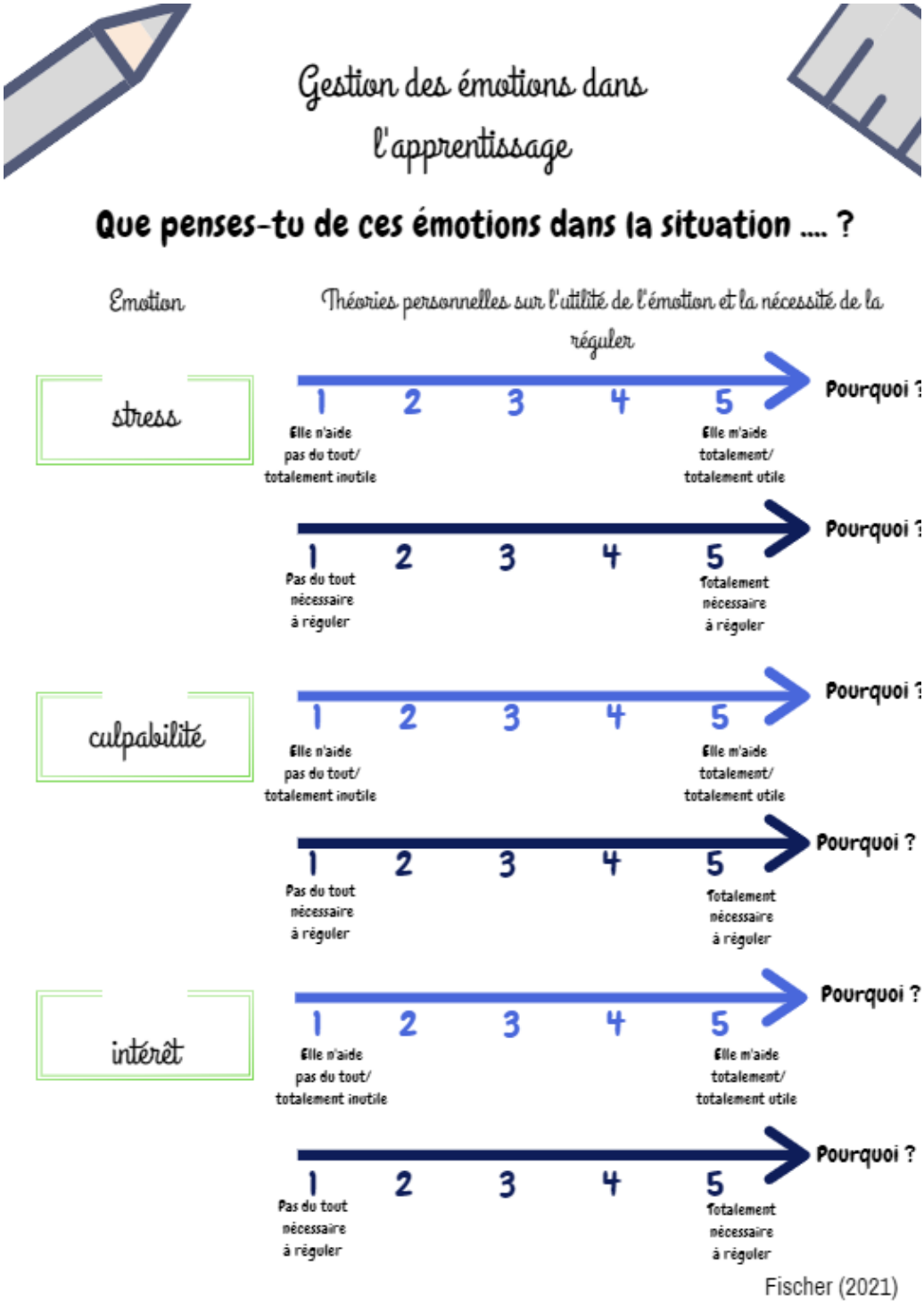
↳ Tes propres compétences émotionnelles ?

Par exemple, ton niveau de familiarité avec l'émotion, le fait que tu identifies l'émotion, sa cause, que tu aies appris des SRE efficaces dans d'autres contextes…

D'autres idées ?

Fischer (2021)


Gestion des émotions dans l'apprentissage
Parmi ce qui te semble faciliter la régulation de tes émotions lorsque tu apprends, quels facteurs sont sous ton contrôle ?
Comment peux-tu les prendre en compte dans de futures situations d'apprentissage pour faciliter la régulation de tes émotions ?
Fischer (2021)


Gestion des émotions dans l'apprentissage
Que penses-tu de ces émotions dans la situation .... ?
Emotion
Théories personnelles sur l'utilité de l'émotion et la nécessité de la réguler
stress
1 2 3 4 5
Pourquoi ?
Elle n'aide pas du tout/ totalement inutile
Elle m'aide totalement/ totalement utile
Pourquoi ?
1 2 3 4 5
Pas du tout nécessaire à réguler
Totalement nécessaire à réguler
culpabilité
Pourquoi ?
1 2 3 4 5
Elle n'aide pas du tout/ totalement inutile
Elle m'aide totalement/ totalement utile
Pourquoi ?
1 2 3 4 5
Pas du tout nécessaire à réguler
Totalement nécessaire à réguler
intérêt
Pourquoi ?
1 2 3 4 5
Elle n'aide pas du tout/ totalement inutile
Elle m'aide totalement/ totalement utile
Pourquoi ?
1 2 3 4 5
Pas du tout nécessaire à réguler
Totalement nécessaire à réguler
Fischer (2021)