
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

Experiencing emotions in studying a course, trying to regulate them and believing you can do it: exploration of emotion regulation implemented by first year university students during preparation of exams

Line Fischer, Marc Romainville et Pierre Philippot



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/11816>

DOI : 10.4000/osp.11816

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2020

Pagination : 119-146

ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par Université du Québec à Montréal



Référence électronique

Line Fischer, Marc Romainville et Pierre Philippot, « 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* [En ligne], 49/1 | 2020, mis en ligne le 30 mars 2022, consulté le 24 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/11816> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.11816>

Ce document a été généré automatiquement le 20 juin 2022.

Tous droits réservés

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

Experiencing emotions in studying a course, trying to regulate them and believing you can do it: exploration of emotion regulation implemented by first year university students during preparation of exams

Line Fischer, Marc Romainville et Pierre Philippot

1. Introduction

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

- 1 Lors de l'entrée à l'université, l'étudiant·e fait face à des situations nouvelles auxquelles il ou elle 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).
- 2 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

étudiant·es de premier cycle universitaire. Ce n'est que dans un second temps que les chercheur·es se sont intéressé·es au rôle des émotions dans l'adaptation et la réussite académique (Chiang & Liu, 2014 ; Efkliides & 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 chercheur·es 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·e à ce nouveau contexte ainsi qu'à son apprentissage.

- 3 Plus que les émotions en tant que telles, la capacité de régulation émotionnelle de l'étudiant·e 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·e étudiant·e est capable de gérer ses émotions dans diverses situations, plus il ou elle 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, 1998) et les émotions ressenties par les étudiant·es 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 et al., 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·e et des stratégies de coping mises en place pour le gérer (Folkman & Lazarus, 1985 ; Saklofske et al., 2012 ; Thompson, 2015).
- 4 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 d'une perspective plus « clinique » que pédagogique des émotions. En effet, vu l'impact potentiel de la régulation émotionnelle sur l'adaptation de l'étudiant·e 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 étudiant·es 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·e 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 étudiant·es de leur capacité à gérer leurs émotions.

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

- 5 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.
- 6 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 et al., 2005 ; Scherer, 1999). Ces théories considèrent que l'émotion ressentie par l'étudiant·e 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-t-elle ou freine-t-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 émergent à la suite d'une évaluation cognitive permet d'expliquer qu'une même situation d'apprentissage provoque des émotions différentes entre étudiant·es selon les dimensions évaluées et les résultats de cette évaluation.
- 7 Au vu de ces caractéristiques, on peut estimer 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·e n'a jamais été confronté·e, 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 maîtrise, l'étudiant·e ne sait pas s'il ou elle est à la hauteur du défi, ne s'y étant jamais confronté·e (il ou elle peut douter de ses compétences méthodologiques, disciplinaires et de régulation émotionnelle pour arriver à maîtriser ses cours).
- 8 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.

- 9 Les stratégies de régulation émotionnelle (SRE) permettent, quant à elles, d'opérationnaliser la régulation émotionnelle. Beaucoup de recherches ont visé à classer ces stratégies, en s'inspirant notamment des classifications des stratégies de coping (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Muller & Spitz, 2003). Au sein de la présente recherche, 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·e étudiant·e 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 ou elle pourrait penser à autre chose ou penser à la manière de mieux faire une prochaine fois.
- 10 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. À notre connaissance, seules les études sur la stratégie de réévaluation cognitive (Leroy, 2012 ; Leroy et al., 2013) abordent le recours des étudiant·es à une SRE cognitive dans une situation d'apprentissage à l'université.
- 11 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 étudiant·es, à savoir le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle (Caprara et al., 2008 ; Caprara et al., 2013). Il réfère aux croyances de l'étudiant·e quant à sa propre capacité à réguler ses émotions. Ce sentiment 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).

1.3 Hypothèses de recherche

- 12 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 étudiant·es 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, *e 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·e 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 étudiant·es 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 étudiant·es. 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·e se sentira capable de réguler ses émotions dans la vie en général et en situation de préparation à un examen en particulier, moins il ou elle utilisera la stratégie de rumination et catastrophisation (Alessandri et al., 2014 ; Bigman et al., 2015).

2. Méthode

2.1 Participant·e·s

- 13 Les données ont été récoltées auprès des étudiant·es 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 étudiant·es primo-arrivant·es de ces facultés. Ils ou elles ont été contacté·es 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 il était possible de cliquer pour répondre. Cette annonce était signée du nom du chercheur.
- 14 L'échantillon comprend 235 étudiant·es au total (sur une population de 1 200 étudiant·es). Les critères d'inclusion choisis sont les suivants : être inscrit·e au cours visé, faire partie d'une des quatre facultés ciblées et accepter de participer à l'enquête en ligne.
- 15 L'échantillon total était composé de 75% de filles et de 25% de garçons. 38% provenaient de la Faculté d'Économie, 31% de Droit, 27% de Philosophie et Lettres et 4% d'Informatique. La répartition de l'échantillon selon le sexe et la filière diffère de celle de l'ensemble des étudiant·es inscrit·es aux cours ciblés pour l'année académique 2018-2019 (voir tableau 1). Une surreprésentation de filles au sein de notre échantillon est notamment observée, ce qui sera mis en avant dans les limites de cette étude.

Tableau 1 : Répartition des étudiant·e·s de première année au sein de notre échantillon (n = 235) et au sein de la population en % (N = 1198, à savoir l'ensemble des étudiant·e·s de première année inscrit·e·s aux cours visés dans les quatre facultés en 2018-2019)

Table 1: Distribution of the 1st year students in our sample (N = 235) and distribution of freshmen students registered in the the four targeted courses in 2018-2019 in the whole population (N = 1198)

Faculté	Sciences économiques, sociales et de gestion	Droit Lettres	Philosophie et	Informatique
---------	--	------------------	-------------------	--------------

		Pourcentages observés		
Étudiants	34	14	19	78
Étudiantes	66	86	81	22
Total	38	31	27	4
		Pourcentages théoriques		
Étudiants	53	34	62	91
Étudiantes	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.

- 16 Prendre en compte la période de préparation aux examens dans son ensemble risquait d'empêcher l'étudiant·e de se remémorer des situations émotionnelles significatives 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·e au cœur de la discipline choisie (par exemple, un cours d'Économie générale pour les étudiant·es 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).

2.2 Mesures

- 17 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.
- 18 *Variables socio-démographiques.* La faculté d'appartenance de l'étudiant·e a été identifiée en premier lieu. L'âge moyen des participant·es 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 chacun·e de créer un code personnel sur la base de sa date de naissance, afin de permettre la pseudonymisation des données.
- 19 *Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle.* Il a été évalué par deux questions : l'une ciblant ce sentiment de manière générale et l'autre dans la situation spécifique d'étude. La réponse était attendue sur une échelle de Likert à 5 échelons (de 1 « presque jamais » à 5 « presque toujours »).
- 20 *Expériences émotionnelles.* Lors de la situation de préparation de l'examen, il était demandé aux sujets de décrire la nature, l'intensité et la fréquence des différentes émotions agréables et désagréables ressenties, 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.

- 21 Cette liste d'émotions a été élaborée en suivant différentes étapes. La littérature sur les émotions académiques (Chiang & Liu, 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 étudiant·es ont davantage ressenti de la confiance que de la fierté au sein du pré-test) ; 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.
- 22 *Les stratégies de régulation émotionnelle (SRE) cognitives.* La dernière section du questionnaire se centre sur les SRE cognitives employées par l'étudiant·e 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·e est invité·e à situer la fréquence à laquelle il ou elle 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 2). 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 ($\alpha = .56$) et de catastrophisation ($\alpha = .53$) dont les résultats devront être considérés avec prudence.

Figure 1 : Description des 9 stratégies cognitives présentes dans le CERQ et présentation des items du CERQ, adaptés à la situation de préparation d'un examen

Figure 1 : Description of the nine cognitive emotion regulation strategies and presentation of items from the CERQ short-version, adapted to the period of exams preparation

Type de stratégie cognitive	Description de la SRE	Exemple d'items adaptés à la situation ciblée
		<i>Lorsque je vis des difficultés dans la préparation du cours X...</i>
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 termes 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 sur 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

- 23 **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 des 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.

2.3 Procédure

- 24 Le questionnaire en ligne (prétesté auparavant) a été envoyé à l'ensemble des participant·es à la fin du mois de décembre 2018 (la période d'examen commençait en janvier). Les réponses au questionnaire pouvaient se faire par ordinateur ou smartphone jusqu'à un jour avant l'examen (de manière à ce que tous les répondant·es aient fourni les réponses avant la confrontation à l'évaluation).
- 25 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'Éthique en Sciences humaines et sociales de l'Université (le numéro de protocole éthique attribué est le 2018/7). Il était assuré aux participant·es 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 enseignant·es).

3. Résultats

- 26 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).

3.1 Expérience émotionnelle dans la préparation d'un cours important

- 27 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 la valeur propre est supérieure à 1). L'interprétation du scree plot (coude de Catell) a été utilisée afin de confirmer la décision basée sur le premier critère. Sur la 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 conservé 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).
- 28 Nous postulons que des émotions de nature variées seraient vécues dans la préparation de l'examen du cours ciblé mais que les étudiant·e·s se sentiraient en priorité stressé·e·s et peu confiant·e·s. En effet, ces dimensions semblent différer en terme 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 2 : Statistiques descriptives des émotions ressenties dans la situation de préparation d'un examen (émotions classées par ordre de grandeur des moyennes)

Table 2 : Descriptive statistics about experienced emotions during the preparation of a university exam (emotions ranked by order of means)

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

- 29 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 dominant le vécu émotionnel des étudiant·es à cette période.

3.2 Sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

- 30 La deuxième hypothèse postulait que les étudiant·es se percevaient moins capable de réguler leurs émotions en situation d'étude que de manière générale (Alessandri et al., 2014).
- 31 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 3 : Statistiques descriptives du sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation d'apprentissage

Table 3 : Descriptive statistics about self-efficacy in emotion regulation in general and in learning situation

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

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

3.3 Utilisation des SRE cognitives

- 33 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).
- 34 Cette analyse préliminaire permet donc de remarquer que les étudiant·es 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 étudiant·es 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 ($M = 3,36$, $ET = 1,25$).

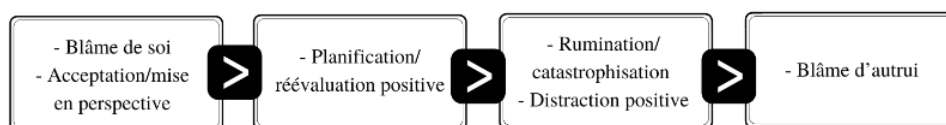
Tableau 4 : Statistiques descriptives des SRE cognitives utilisées face aux émotions désagréables vécues dans la situation de préparation d'un examen (SRE classées par ordre de grandeur des moyennes)

Table 4 : Descriptive statistics about cognitive emotion regulation strategies implemented during the preparation of a university exam (strategies ranked by order of means)

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

- 35 Les statistiques inférentielles confirment qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des différentes SRE implémentées par les étudiant·es ($F(5) = 211,21$, $p = .00$). 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 2.

Figure 2 : Représentation schématique de la fréquence d'utilisation des 6 SRE
Visual view of the frequency of emotion regulation strategies' utilization



- 36 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.

3.4 Liens entre les SRE utilisées et l'expérience émotionnelle

- 37 Selon notre 4^e hypothèse, les SRE utilisées seraient liées aux émotions ressenties. Les résultats indiquent que des liens importants existent entre émotions et SRE.
- 38 Nous postulons 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 5 : Tableau des corrélations entre SRE et émotions
Table 5: Correlations table between emotions and cognitive emotion regulation strategies

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

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

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

- 39 Notre dernière hypothèse part de l'idée que plus l'étudiant·e se sent capable de réguler ses émotions dans la vie en général et dans la préparation des examens, moins il ou elle utilise la rumination/catastrophisation (et vice-versa).
- 40 Une corrélation significative est observée et permet de conclure que plus l'étudiant·e se sent capable de réguler ses émotions, moins il ou elle a recours à la rumination/catastrophisation (ou vice-versa puisqu'aucun lien de causalité n'est testé ici) et ce, tant pour le sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général ($r = -.30, p < .05$) qu'en période de préparation d'examen ($r = -.47, p < .05$).

- 41 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 6 : Tableau des corrélations entre sentiments d'auto-efficacité en régulation émotionnelle en général et dans la situation de préparation des examens et les SRE cognitives utilisées
 Table 6 : Correlations table between emotion regulation self-efficacy (general and in learning context) and cognitive emotion regulation strategies

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

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

- 42 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 ($r = -.34$, $p < .01$).

4. Discussion

- 43 Les résultats montrent qu'une majorité d'étudiant·es 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 étudiant·es. Le contexte et ses caractéristiques impactent clairement le vécu émotionnel des étudiant·es à cette période (situation nouvelle, doutes sur ses compétences, organisation temporelle de cette période et de l'année académique...).
- 44 Il a par ailleurs été observé que plus les sujets 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.

- 45 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·e a tendance à ruminer ou catastrophiser face à une difficulté, plus il ou elle ressentira des émotions désagréables de ce type. De même, plus cette stratégie est rapportée, plus est ressenti du stress et du manque de confiance.
- 46 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 étudiant·es 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 chaque étudiant·e et à sa situation d'apprentissage.
- 47 Le blâme de soi émerge particulièrement des données puisqu'il s'agit de la SRE que les étudiant·es rapportent le plus souvent. Face à une difficulté dans leur étude, apparaît une tendance à avoir des pensées les tenant responsables des problèmes rencontrés. Bien que cette stratégie n'entretienne pas de liens significatifs avec la perception qu'ils ont de leur capacité à réguler leurs émotions, elle est liée à davantage de culpabilité, frustration et découragement. 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 étudiant·es 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·e les juge nuisibles.
- 48 Au sein de la littérature en psychologie clinique, les chercheur·es 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·e à retrouver une perception de contrôle sur la situation en détectant par la pensée, les actions qu'il ou elle aurait dû/peut 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 Handal (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 les étudiant·es

- à identifier des leviers concrets, sous leur contrôle, pour s'auto-réguler dans l'apprentissage. À l'inverse, attribuer les difficultés à une cause incontrôlable comme le manque d'intelligence/de chance desservirait l'apprentissage puisque cette attribution risquerait de les décourager et de les rendre peu sensibles aux efforts à fournir et aux aides disponibles pour y arriver.
- 49 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 & Burton, 2013) par les étudiant·es 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 différentielles de recours à cette stratégie et ses effets probables sur l'apprentissage selon les personnes et dans différentes situations d'apprentissage.
- 50 L'ensemble des résultats attirent l'attention sur le fait que cette période est vécue de manière plus désagréable qu'agréable par les étudiant·es 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·e de manière différente durant cette période. À 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).
- 51 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·e 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 ou elle ressentira d'émotions agréables face à son cours (et vice-versa). Ces résultats amènent des pistes intéressantes aux étudiant·es mais aussi aux enseignant·es et accompagnateur·trices pédagogiques permettant de susciter un vécu positif chez l'étudiant·e par une réévaluation du statut de la difficulté/de l'erreur et du contrôle qu'il ou elle 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 et al., 2013). Inciter les étudiant·es à les concevoir de cette manière pourrait donc les aider à ressentir davantage d'émotions agréables lorsqu'ils apprennent.
- 52 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).
- 53 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 des chercheur·es 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 assurés 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·e a répondu au questionnaire n'a pas été contrôlé dans l'analyse. L'évaluation cognitive et l'émotion qui en résulte pourraient être différentes quinze 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 étudiant·es disent ressentir ou rapportent de leur manière de réguler cognitivement leurs émotions, et non ce qu'elles et ils ressentent ou pensent exactement.

5. Conclusion

- 54 Cette étude vise à mieux comprendre la manière dont les étudiant·es 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 serait un facteur inhérent au processus d'apprentissage. En effet, le vécu émotionnel pourrait impacter l'adaptation de l'étudiant·e 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.
- 55 Prendre conscience des émotions qu'il vit et de leur rôle dans l'adaptation à cette transition pourrait donc donner à l'étudiant·e un levier supplémentaire pour améliorer son bien-être et son auto-régulation dans l'apprentissage. Plus précisément, le développement de SRE cognitives efficaces pour soi-même et dans le contexte ciblé permettrait à l'étudiant·e de traverser plus sereinement cette première période stressante de préparation aux examens universitaires.
- 56 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 et actrices du monde de l'éducation puissent être formé·es au domaine émotionnel de manière à aider les apprenant·es 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·e devrait être « éduqué·e » aux processus émotionnels et à leur régulation afin qu'elle et 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 ou l'éducatrice pourrait familiariser l'apprenant·e à différentes stratégies de régulation émotionnelle adaptées à elle-même, lui-même et au contexte d'apprentissage. En outre, elle et il pourrait également inciter l'apprenant·e 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 ?

- 57 Envisager les émotions dans cette perspective nous semble de nature à mieux accompagner l'apprenant·e 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.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour research therapy*, 48(10), 974-983. <http://dx.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>
- 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>
- 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](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In H. S. Dale & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). Routledge.
- 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>
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers* (67), 68-83.

- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. J. P. (2008). Assessing 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. V., 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>
- 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. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (Vol. 2, pp. 13-24). Guilford Press.
- Damasio, A. (1994). *L'Erreur de Descartes*. Odile Jacob.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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*. DATEC.
- Giordan, A., Favre, D., & Tarpinian, A. (2013). L'erreur en pédagogie. In c. d. c. École (Ed.), *Dossier thématique: Rapport dédié aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)*.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- 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>

- 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](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- 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*. Simon and Schuster.
- 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.
- 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>
- Leroy, V. (2012). *La réévaluation cognitive pour maîtriser la tentation en situation d'apprentissage* (Thèse de doctorat, UCL-Université Catholique de Louvain).
- Leroy, V., 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/10.7202/1024464ar>
- Leroy, V., & Grégoire, J. (2007). *Influence of individual differences on emotional regulation in learning situation, and consequences on academic performance* [Poster]. European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Muller, L., & Spitz, E. (2003). Multidimensional assessment of coping: Validation of the Brief COPE among French population. *Encephale*, 29(6), 507-518.
- 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](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- 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. (2014). *Emotions and learning*. *International academy of education* (Educational Practices Series-24). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- 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.
- 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
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. Mardaga.

- 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., 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*. Dunod.
- Scherer, K. (1999). Appraisal theory. In D. T. Dagleish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 637-663). John Wiley and Sons.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude 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>
- 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
- 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*. (Doctoral thesis, University of Ottawa). <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/32469>
- 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>
- Weiner, B., & Handal, S. J. (1985). A cognition-emotion-action sequence: Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Developmental Psychology, 21*(1), 102. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.102>
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. The Guildford Press.
- 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>

RÉSUMÉS

Préparer les premiers examens universitaires est un défi de taille pour l'étudiant·e. 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·e 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 étudiant·es 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 étudiant·es 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.

Studying an academic course for the first exam period is a big challenge for freshmen students. Different kinds of emotions are experienced during this period. We argue that it is not only

emotions per se but rather emotion regulation that might impact students' adaptation to this new learning situation. This study aims to explore emotions experienced by students, with a focus on cognitive emotion regulation strategies implemented during the preparation of a significant course. Student's self-efficacy in emotion regulation will be investigated too. The results show that emotions of stress and lack of confidence are the most experienced by students and that self-blame is the most frequent strategy reported. Moreover, significant links were found between specific emotions, regulation strategies and self-efficacy in emotion regulation. These results provide a first step toward a better understanding of the process of emotion regulation in learning situations.

INDEX

Mots-clés : transition secondaire-supérieur ; émotions académiques ; régulation émotionnelle ; stratégies cognitives de régulation émotionnelle ; sentiment d'auto-efficacité en régulation émotionnelle

Keywords : transition from high-school to university ; academic emotions ; emotion regulation ; cognitive emotion regulation strategies ; self-efficacy in emotion regulation

AUTEURS

LINE FISCHER

Assistante-doctorante, Université de Namur

Thèmes de recherche : régulation des émotions, transition secondaire supérieur, théories implicites sur les émotions, émotions académiques, réflexivité, outils d'évaluation de l'enseignement supérieur. Line.fischer@unamur.be

MARC ROMAINVILLE

Professeur, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Namur

Thèmes de recherche : enseignement supérieur, métacognition, outils d'évaluation, réussite et échec à l'université. marc.romainville@unamur.be

PIERRE PHILIPPOT

Professeur, Docteur en Sciences Psychologiques, Université catholique de Louvain

Thèmes de recherche : psychologie clinique, régulation émotionnelle, interventions psychologiques pour les troubles émotionnels, approche transdiagnostique, pleine conscience. pierre.philippot@uclouvain.be