

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse
Formation continue

Licence Professionnelle « formateur d'adultes »
Année 2005 / 2006

Franck BOMETON

Groupe E 2

Comment gérer le stress des apprenants en situation d'évaluation ?



Noms des directeurs de Mémoire :

Jacqueline BASTOUIL

Formatrice

et

Georges CHAPPAZ

Maître de conférences

Remerciements

Ce projet de mémoire a été un long processus à travers lequel j'ai cheminé intérieurement. Tout a commencé lorsque j'ai voulu aider mes stagiaires à diminuer l'impact négatif du stress lors des évaluations. Je n'avais à ce moment là aucune idée de l'ampleur du défi.

Le stress est semblable au feu, s'il n'est pas maîtrisé il peut détruire, une fois que l'on sait comment le gérer, il devient utile et voir même nécessaire au bien être d'une personne.

La réalisation de ce mémoire professionnel a été possible grâce à la participation et à l'encouragement de plusieurs personnes.

Je remercie tout particulièrement Jacqueline BASTOUIL et Georges CHAPPAZ qui, en tant que directeurs de mémoire m'ont accompagnés et guidés tout au long de celui ci.

Je remercie aussi Dominique CHAPOT qui a su au travers de ses séquences de gestion des émotions, m'apporter beaucoup pour le contenu de ce mémoire.

J'exprime ma reconnaissance envers toutes les personnes du centre de formation, qui ont accepté que j'enseigne au-delà de la matière de formation.

J'offre toute ma sincère gratitude à mes stagiaires, sans leur confiance il m'aurait été impossible de réaliser ce mémoire.

Finalement, je remercie la vie elle-même qui m'a donné la force et le courage à la fois de reconnaître et de gérer le stress. Ce dernier a été mon compagnon de route tout au long de ce mémoire.

SOMMAIRE

Introduction.....	05
1. La Contextualisation	06
1.1 L'organisme de formation.....	06
1.2 L'action de formation.....	06
1.2.1 Le public.....	06
1.2.2 Les principaux points de la formation.....	07
1.3 La séquence de formation.....	08
1.3.1 Le contexte de la séquence.....	08
1.3.2 Le déroulement de la séquence.....	09
1.4 La problématique.....	20
1.4.1 Le contexte de la problématique.....	20
1.4.2 Hypothèse.....	21
2. L'Analyse.....	23
2.1 La gestion de ses émotions.....	23
2.1.1 La théorie des 3 cerveaux de Mac LEAN.....	24
2.1.2 La théorie d'Henri LABORIT.....	25
2.2 Quelles difficultés rencontre le formateur pour exercer son jugement?.....	30
2.2.1 L'évaluation formative.....	30
2.2.2 L'évaluation sommative.....	32
2.3 L'accompagnement.....	34
2.3.1 Définition.....	34
2.4 Le rôle du stress par rapport à l'apprentissage.....	37
2.4.1 Historique.....	37
2.4.2 Sources d'anxiété.....	37
2.4.3 Les effets sur l'apprenant.....	38

3. Les Remédiations.....	41
3.1 La méthode.....	42
3.1.1 Introduction.....	42
3.1.2 Le calendrier et le public.....	42
3.1.3 Les modalités.....	42
3.2 Axes de Remédiations.....	43
3.2.1 Introduction.....	43
3.2.2 Le choix des activités.....	43
3.2.3 Traitement des données.....	44
3.3 Les différentes activités	45
3.3.1 Les exercices quotidiens de gestion du stress.....	45
3.3.2 Le journal du stress.....	45
3.4 L'analyse des données.....	46
3.4.1 Phase d'implantation.....	46
3.5 La description des exercices.....	47
3.5.1 Introduction.....	47
3.5.2 Le Journal.....	48
3.5.3 Les exercices de méditation et de présence à soi même.....	48
3.5.4 Les exercices de respiration.....	49
3.5.5 Les exercices de relaxation et de visualisation.....	50
3.5.6 Les exercices de Pensée logique.....	51
3.5.7 A titre d'exemple : exercice STOP.....	51
3.6 Bilan et évaluation.....	52
3.6.1 Introduction.....	52
3.6.2 Les principaux agents stressseurs.....	52
3.6.3 Les effets associés aux exercices de gestion du stress.....	54
3.6.4 Les exercices des jours d'évaluation.....	55
3.6.5 Mon évaluation du vécu de la recherche.....	56
Conclusion.....	59
Bibliographie.....	61
Annexes.....	62

INTRODUCTION

J'exerce les fonctions de formateur depuis 1997 pour les agents de voyages et les conseillers voyages en région PACA et Rhône Alpes. Je travaille actuellement pour deux organismes de formation à Marseille. L'un dans le domaine du transport maritime la SNCM pour la formation d'agents d'escale et pour la préparation de la mention complémentaire "accueil dans les transports", l'autre dans le domaine de la relation client et pour la formation de guide accompagnateur à l'AFPA.

Dans ce mémoire, j'ai voulu apprendre aux stagiaires à mieux gérer leur stress afin qu'ils puissent améliorer leur performance lors des évaluations. L'évaluation fait partie intégrante de notre système d'éducation. Il est vrai qu'aujourd'hui cela a bien changé. Le ministère de l'Education Nationale encourage les enseignants et les formateurs à avoir recours à une grande variété de techniques d'évaluation. Cependant les examens sont toujours obligatoires et sont à la base de l'évaluation. Le formateur doit répondre aux exigences du programme et il demeure que les connaissances des apprenants doivent être évaluées, en tout ou en partie, par des tests ou des examens. Or, que se passe-t-il lorsque le stagiaire panique devant sa feuille d'examen et qu'il oublie tout ? Ou bien lors d'une évaluation à l'oral devant ses pairs et qu'il perd tous ses moyens et se retrouve totalement inhibé ? L'échec s'en suit et il se décourage. C'est à partir de ses réussites en apprentissage que l'apprenant développe une confiance en soi et prend plaisir à apprendre. Toutefois le formateur ne doit pas diminuer ses attentes afin de permettre à l'apprenant de vivre ses réussites. Ce dernier doit relever les défis et c'est à partir des réussites personnelles qu'il augmente son estime de soi et devient capable de relever de nouveaux défis plus difficiles. C'est en ce sens que j'ai entrepris ma démarche de recherche. Afin de mieux comprendre ce qu'était le stress, j'ai parcouru la littérature traitant de ce sujet. J'ai été surpris de l'ampleur de la documentation sur la notion de stress. Cet état n'est pas l'apanage des êtres humains, il existe aussi chez les plantes et les animaux. Même les matériaux inertes subissent un certain stress. Puisque le stress diminue le rendement des apprentissages, l'emploi de techniques de gestion du stress permettrait d'augmenter la confiance en soi et fournirait des ressources intérieures qui à leur tour contribueraient à diminuer le stress et éventuellement favoriseraient la réussite. Ce mémoire professionnel sera orienté vers la question suivante : « Comment gérer le stress des apprenants en situation d'évaluation ? ». Nous découvrirons à travers cet écrit, les enjeux d'une bonne gestion de son stress et les possibles axes de remédiation face à des situations problématiques. Pour ce faire je décrirai dans un premier temps une séquence de formation abordant le problème de la gestion du stress des apprenants en situation d'évaluation ainsi que le contexte dans lequel elle se déroule. Je tenterai dans un deuxième temps à travers la problématique annoncée, d'analyser la séquence selon les axes suivants : la gestion de ses émotions, les difficultés que rencontre le formateur pour évaluer, le rôle du stress par rapport à l'apprentissage ainsi que les différentes techniques de gestion du stress. Je ferai un survol de la littérature traitant du stress, présentant un court historique de ce dernier et son rôle dans l'apprentissage, décrivant différentes techniques pour le contrôler et je conclurai par une vision personnelle du stress, émanant de mes lectures.

1. La Contextualisation

1.1 L'organisme de formation

Association sous tutelle du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, l'AFPA est le premier organisme de formation professionnelle pour adultes en France et en Europe. Créée en 1949, elle est aujourd'hui implantée sur l'ensemble du territoire français, où elle dispose de 22 directions régionales, de 190 sites d'information, de bilan professionnel, d'orientation, et de 262 sites de formation, dont celui d'Istres. Près de 600 personnes, venues de tous les horizons, suivent quotidiennement une formation au centre AFPA d'Istres. Le centre de formation de l'AFPA d'Istres possède différents secteurs d'intervention et de compétences et notamment dans le tourisme.

A ce jour, différentes formations sont proposées.

Animateur de Tourisme Local
Technicien Polyvalent du Tourisme Accueil Accompagnement
Animateur Loisirs Tourisme

Partenaire « naturel » de l'ANPE sur le plan national, l'AFPA d'Istres travaille également en collaboration avec le SAN, le Pôle pour l'Emploi et d'autres collectivités locales alentour. Il s'agit pour la direction de l'établissement "d'offrir les compétences de l'AFPA Istres à un "public local", ce qui n'est pas forcément toujours le cas. L'AFPA d'Istres est en lien étroit avec les syndicats d'initiatives ainsi que les offices de tourisme régionaux. Ceci permet au centre de s'appuyer sur un ancrage dans le milieu professionnel déjà établi en profitant ainsi du réseau existant.

1.2 L'action de formation

1.2.1 Le Public

Il s'agit d'un groupe de 16 stagiaires en formation d'Animateur du tourisme local comprenant des demandeurs d'emplois et des jeunes issus de la formation initiale. La profession d'animateur de tourisme local conçoit ou aide à développer, en application de la stratégie marketing définie pour un territoire (station, communauté de communes, pays d'accueil), des produits touristiques existants ou innovants issus de l'assemblage de différentes prestations. Il participe à la promotion et à la communication du territoire ; il crée et anime des manifestations à caractère événementiel. Il exerce l'ensemble de ses fonctions sous l'autorité d'un assistant du développement, d'un directeur de station, parfois d'un élu territorial. L'animateur de tourisme local accueille et prend en charge les touristes pour le compte d'une agence de voyages, d'un office du tourisme, d'un syndicat d'initiative...ou pour son propre compte. Il veille au bon déroulement du programme touristique (circuits, visites...) et il peut guider des visites dans les musées, monuments et les sites historiques. L'emploi requiert une capacité à l'autonomie dans la conduite des actions, dès lors qu'elles ont été approuvées par la hiérarchie. Il sait gérer son temps en fonction des contraintes et des contextes du territoire.

L'animateur de tourisme local peut travailler dans tous les types d'entreprises ayant pour objectif la mise en valeur d'un territoire par le développement touristique. L'employeur peut être privé telles les agences réceptives, associatif tels les offices du tourisme ou les services loisirs accueil (SLA), institutionnel tels les comités départementaux ou régionaux du tourisme ou territorial telle les stations, les communautés de communes, les sociétés d'économie mixte (SEM) œuvrant sur l'aménagement du territoire. Proche du terrain, l'animateur du tourisme local doit s'adapter aux contraintes climatiques. Il est fréquemment amené à se déplacer sur son territoire et à rencontrer différents prestataires. Les horaires de travail peuvent varier en fonction du type d'action menée.

1.2.2 Les principaux points de la formation

Module 1 : Organisation du réceptif

- se repérer dans le contexte professionnel touristique
- fédérer et dynamiser les prestataires
- informer en adaptant sa communication en fonction de la culture professionnelle de chacun; mettre en adéquation l'offre et la demande
- anglais en relation avec les activités du module

Module 2 : Création et animation de manifestations et d'événements

- créer une manifestation, un événement
- animer une manifestation, un événement
- utiliser les outils facilitant la communication
- le guidage : composante essentielle d'un produit touristique
- anglais en relation avec les activités du module.

Module 3 : Promotion et Communication

- participer à des salons professionnels et/ou grand public, à des workshops
- organiser des voyages de presse
- anglais en relation avec les activités du module.

C'est une formation en alternance d'une durée de 8 mois avec 3 périodes d'application en entreprise (PAE). La sanction de la formation d'animateur de tourisme local est un certificat de formation professionnelle de niveau IV et/ou une attestation de formation pour les modules référencés. Le formateur est vacataire salarié.

1.3 La séquence de formation

Au cours des différentes séquences proposées aux stagiaires durant cette formation, il m'est apparu intéressant de choisir la séquence suivante comme support d'analyse. En effet cette séquence intervient après plusieurs séquences axées sur la pratique orale du guide accompagnateur devant un groupe de vacanciers et cette séquence sert aussi d'évaluation intermédiaire et elle me permettra de mesurer l'efficacité de la gestion du stress des apprenants au cours de l'avancée dans les différentes séquences de formation jusqu'à l'évaluation finale. Celle-ci ouvre le champ de la réflexion tant sur le rôle du formateur évaluateur que sur celui du formateur accompagnateur dans la gestion du stress des apprenants.

1.3.1 Le contexte de la séquence

Cette séquence se situe dans le module de guidage où l'on aborde la composante du guidage. Le guide : son profil, son rôle et ses fonctions ainsi que les techniques de guidage, la préparation et la réalisation. Cette séquence prépare le stagiaire guide à l'évaluation de sa prestation à l'oral dans un bus ou dans un musée. Le futur guide animateur de tourisme local sera amené à prendre des responsabilités importantes vis-à-vis d'un groupe de vacanciers et il est primordial pour lui d'être relax et opérationnel dans son travail car il aura de nombreuses décisions à prendre durant l'ensemble de l'excursion. Le métier de guide est passionnant mais très exigeant. Le guide est celui qui apprend à connaître et à aimer le pays dans lequel il se trouve, afin de mieux le faire découvrir et apprécier aux autres. Il doit faire connaître les aspects historiques, géographiques, ethniques, folkloriques, culturels, religieux, économiques, sociaux, culinaires sans oublier la flore et la faune. Il doit savoir doser ses exposés. Depuis plusieurs séquences, j'ai introduit des exercices de gestion du stress en début de séquence et avant et après les évaluations. Je souhaite que le stagiaire apprenne à identifier ses propres agents stressants à l'aide de la tenue d'un journal personnel et qu'il soit en mesure de gérer son stress lors des évaluations.

J'ai mis en place un programme de gestion du stress à partir d'exercices :

1. de méditation et de présence
2. de respiration
3. de relaxation et de visualisation (les représentations)
4. de pensée logique

Ces exercices concernent l'ensemble du groupe de 16 stagiaires en formation d'Animateur du tourisme local

1.3.2 Le déroulement de la séquence

La séquence a démarré à 9h00

L'objectif de la séquence :

" A l'issue de cette séquence de formation d'une journée, les stagiaires seront capables lors de leur guidage, d'identifier leurs agents stressés, d'être en capacité de faire face aux imprévus et de démontrer une bonne résistance au stress".

Durée : 09h00 à 09h45

1- Phase de découverte :

Méthode active

Objectif : Identifier chez le « stagiaire guide » les manifestations de son stress

Le formateur se prépare une grille d'évaluation concernant :

Le verbal

Les tremblements dans la voix

Les euh embarrassants, les réponses évasives lorsque l'on ne maîtrise pas suffisamment son commentaire

Le manque de directivité

Le non verbal

Les rougeurs sur le visage

La transpiration

Les gestes nerveux

Les stagiaires doivent se mettre en situation de guidage (jeu de rôle)

Ils doivent représenter un bus fictif à l'aide des chaises et du bureau

Consignes : demander 4 volontaires (Aline, Vincent, Marc, Sylvie)

2 au tableau pour inscrire tout ce qu'ils entendent, ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent

1 qui fait office de chauffeur

1 qui fait office de guide

(Les quatre stagiaires doivent à tour de rôle prendre la place de guide)

Ils choisissent un itinéraire déjà étudié dans une précédente séquence

(Marseille, Aix, Cassis, Toulon)

Le formateur s'assoit à l'arrière du bus en observateur

Les autres stagiaires s'assoient dans le bus et jouent le rôle de touristes

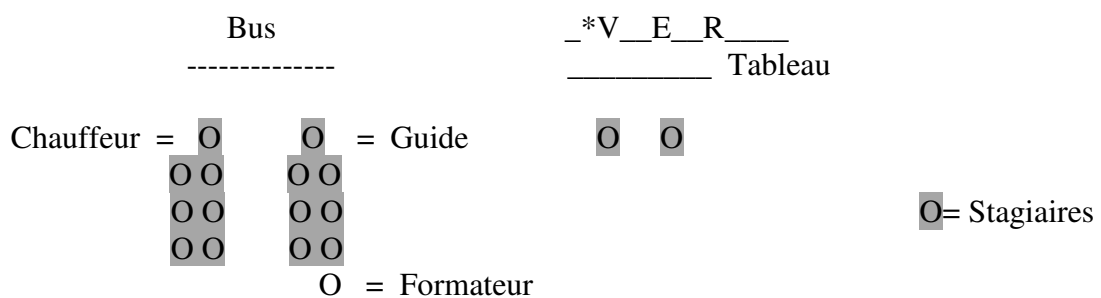
L'objectif est d'identifier à partir de quels moments les agents stressés interviennent.

Cette séquence consiste à mettre en situation réelle les stagiaires en guidage avec une prise de parole devant l'ensemble du groupe, ce qui provoque, ajoutée au fait de l'évaluation prévue cette après midi, un excès de stress chez certains stagiaires. De plus, j'ai volontairement inséré des difficultés dans cet exercice. (Bus en panne, Musée en grève, Manque un passager...)

Il leur faut donc noter ce qu'ils ressentent afin de pouvoir ensemble par la suite identifier leurs différents agents stressseurs.

Constitution du bus

Le guide tiendra un micro H.F. dans sa main (sans fil)



* V= Vu / E= Entendu / R= Ressenti

Le premier stagiaire guide « Aline » :

Elle panique totalement lorsque le stagiaire chauffeur « **Vincent** » lui dit que le bus est en panne. Elle dit que cela ne se produit jamais et que l'on n'a pas vu en cours cette situation. (C'est moi qui auparavant avait distribué les rôles aux stagiaires guide et chauffeur)

Aline est devenu rouge très rapidement et en colère après moi qui n'intervient pas. Elle s'est rapidement mise à bafouiller devant ses collègues alors qu'elle avait bien démarré son commentaire sur la ville de Cassis

Le deuxième stagiaire guide « Sylvie » :

Elle commence bien son commentaire sur la ville de Marseille avec assurance dans la voix et avec beaucoup d'humour. Lorsque le stagiaire chauffeur « **Marc** » lui dit que les musées sont fermés pour cause de grève, elle rebondi immédiatement en proposant d'aller faire une promenade sur le port des Goudes et d'offrir l'apéritif aux clients en disant qu'elle va se renseigner sur la possibilité de remplacer cette visite par une autre. A aucun moment elle ne montre une quelconque hésitation.

Le troisième stagiaire guide « Marc » avec comme stagiaire chauffeur « Sylvie » :

Tout se déroule parfaitement bien, présentation du chauffeur, de l'itinéraire pour aller sur la ville d'AIX et début du commentaire. Marc est très sûr de lui jusqu'à ce qu'un stagiaire touriste lui lance 5 mn après le départ qu'il manque un passager. Il s'arrête net dans son commentaire et commence à se sentir déstabilisé. Il manque d'assurance dans la voix avec un certain tremblement et aussi beaucoup d'hésitation.

Il demande au chauffeur ce qu'il doit faire et celui-ci lui répond que c'est lui le guide, donc a lui de décider. Il me regarde et je ne dis rien. Il consulte ces notes et le temps semble lui paraître bien long. Il demande enfin au groupe ce qu'il doit faire soit revenir à l'hôtel, soit continuer la visite sans la personne. Il y a là, la naissance d'un conflit entre les touristes car certains veulent revenir à l'hôtel et d'autres souhaitent poursuivre la visite. Il s'ensuit un brouhaha et je me dois d'intervenir. Marc est totalement dépassé par la situation et il n'arrive pas à se faire entendre. Il montre un état d'énervement élevé et fait beaucoup de gestes nerveux et il se passe souvent la main dans les cheveux.

Le quatrième stagiaire guide « Vincent » avec comme stagiaire chauffeur « Aline » : Vincent démarre sa visite de la ville de Toulon avec un commentaire très pointu sur l'histoire de la ville lorsque qu'un stagiaire touriste commence à voix haute à critiquer ses commentaires et à dénigrer le déroulement de la visite. Vincent imperturbable continue son discours. On s'aperçoit qu'à ce moment précis, Vincent est déboussolé, il se tourne désespérément vers le chauffeur en cherchant son aide. Il rougit et tripote le micro nerveusement. Il ne parle plus et me regarde me lançant un appel désespéré.

Durée : 09h45 à 10H30

2- Phase d'exploitation :

Objectif : Identifier le ressenti « des stagiaires guide » après l'exercice

Il s'agit de demander « aux stagiaires guide » durant l'exercice, un retour sur comment s'est déroulé leur guidage et ce qu'ils ont ressenti.

Les stagiaires reprennent leurs places assises (disposition de la salle en U)

Avec les informations inscrites au tableau l'ensemble du groupe doit repérer les difficultés liées à la gestion de ses émotions déstabilisantes et de son stress lors du guidage du groupe. Le Formateur demande aux stagiaires de classer par ordre d'importance les qualités requises pour être un guide compétent et il les dirige et les amène à inventorier les différents stressseurs au tableau, le formateur participe à l'inventaire.

Les Catégories de stressseurs

1-	Les stressseurs sociaux	Famille, Travail, Formation, Horaires.
2-	Les stressseurs physiques	Agitation, Nervosité, Dépression, Colère.
3-	Les stressseurs émotionnels	Fatigue, Tension corporelle, Problèmes de santé.

Pause : 10h30 à 10h45

Durée : 10h45 à 11h30

3- Phase d'appropriation

Objectif : Appliquer des techniques de gestion du stress afin d'accroître ses compétences de guide

- Accroître son efficacité
- Maintenir le leadership du groupe
- Conserver son sang-froid.
- Connaître ses limites
- Etablir des plans d'urgence (ex. : se préparer aux changements ou aux imprévus)

Les stagiaires se mettent en sous-groupe de 4 :

Leur demander de produire une fiche technique représentant un parcours d'excursion d'une journée dans une ville de province (pour cela ils peuvent faire appel à leurs connaissances géographiques). Ils doivent être capables d'établir une fiche technique indiquant les différentes phases du guidage de l'excursion en prenant en compte les précédentes séquences de formation. (L'itinéraire, les temps de visites, les arrêts pipi, café, photos, le déjeuner, les imprévus ...) Ils doivent simuler des problèmes que le futur stagiaire guide rencontrera.

(Ex : Client malade, papier d'identité perdu, panne de bus, client oublié ...)

Les apprenants doivent s'aider des différentes techniques de gestion du stress étudiées lors de précédentes séquences :

(cf. annexe 2 : Méditation et Présence, Respiration, Relaxation et Visualisation, Pensée logique)

Le formateur peut intervenir dans les sous-groupes pour recadrer s'il constate que les stagiaires s'éloignent du sujet

Durée : 11h30 à 12h30

4 a) Phase d'évaluation de la théorie

Cette phase fait suite à la réflexion « des stagiaires guides » qui ont travaillé sur leur ressenti durant l'exercice

Chaque sous-groupe présente sa fiche technique

Le formateur inscrit au tableau les principales étapes.

Le formateur remet un questionnaire à chaque stagiaire sur les difficultés rencontrées lors de certains accompagnements

Les stagiaires doivent répondre par écrit à des questions précises

- 1- le bus tombe en panne
- 2- le chauffeur n'est pas à l'heure ou à l'endroit prévu
- 3- il y a une grève au musée
- 4- il manque une personne dans le bus
- 5- un passager s'est fait dérober son portefeuille
- 6- un client montre des signes d'agressivité
- 7- un client est malade
- 8- il y a des embouteillages pour aller au musée
- 9- le chauffeur ne connaît pas l'itinéraire
- 10 – il vous manque des tickets d'entrée pour la visite du musée

Voici un ensemble de réponses de la part des stagiaires.

Répondre aux urgences

- Accroître la sécurité et le bien-être des passagers, du chauffeur et du guide
- Permettre de respecter l'itinéraire.
- Déterminer la nature de l'urgence (ex. : panne mécanique)
- Rester calme et rassurer les passagers
- Evaluer la situation
- Prendre les mesures nécessaires, par exemple : composer le 112
- Appeler le voyagiste administrer les premiers soins
- Faire évacuer le véhicule
- **Gérer son stress et celui du groupe**

Résoudre les problèmes

- Permettre au circuit de se dérouler en douceur.
- S'occuper des problèmes dès que possible (ex. : ne pas attendre de recevoir plusieurs plaintes avant d'agir)
- Clarifier la nature du problème
- **Gérer son stress et celui du groupe**

Aider les passagers à retrouver leurs objets perdus

- Alléger le stress des passagers.
- Demander : une description de l'objet et sa valeur, la date, l'heure et le lieu où l'objet a été vu la dernière fois
- Déterminer si l'objet a été perdu ou volé :
- Tenter de retrouver l'objet (ex. : regarder dans le véhicule, communiquer avec l'hôtel précédent)
- S'il a été volé : en faire rapport aux autorités locales (ex. : police, service de sécurité de l'hôtel), remplir les papiers nécessaires (ex. : réclamation d'assurance)
- S'il a été perdu, fournir les renseignements nécessaires aux personnes-ressources de l'endroit, par exemple : description de l'objet, dernier endroit où il a été vu
- **Gérer son stress**

Traiter les comportements gênants ou indésirables

- Accroître le bien-être et la sécurité du guide et des passagers.
- Empêcher que les situations ne dégèrent.
- S'assurer que tous les passagers sont au courant des politiques du voyageur (Ex. : interdiction de fumer, rotation des places)
- Reconnaître les comportements gênants ou indésirables, par exemple : racisme propos injurieux, harcèlement sexuel, agression physique
- Si possible, prendre des mesures en cas de conduite indésirable ou de comportement perturbateur (ex. : modifier l'attribution des sièges, séparer les personnes) En cas de comportement indésirable, prendre à part le passager concerné, si possible : être discret, déterminer le comportement indésirable : s'en prendre au comportement, et non à la personne, rappeler les politiques du voyageur, expliquer les conséquences d'un refus de coopérer
- **Gérer son stress et celui du groupe**

Aider un passager malade ou blessé

- Accroître le bien-être des passagers
- Réduire la responsabilité.
- Déterminer la nature du malaise ou de la blessure, en tenant compte : de l'urgence de la situation (ex. : déterminer s'il faut agir immédiatement)
- Rassurer le passager malade ou blessé
- Rester calme et maître du groupe : demander au groupe de rester calme
- Fournir une occupation au groupe, le cas échéant
- Traiter le problème rapidement et avec professionnalisme : si l'incident provoque un retard ou un changement à l'itinéraire, expliquer la situation au groupe et lui demander d'être patient et compréhensif
- **Gérer son stress et celui du groupe**

Les apprenants face à ses différents problèmes rencontrés proposent en fonction de la nature du stress certaines stratégies.

S'il s'agit d'un problème sans solution apparente, la stratégie consiste à se libérer du stress en utilisant l'exercice de relaxation et de visualisation ainsi que celui de la pensée logique (cf. annexe 5 et annexe 6)

S'il s'agit d'un stress lié à la sensation de ne pas être capable d'affronter la situation, il faut alors augmenter son estime de soi (cf. annexe 5 estime de soi) et réguler sa respiration (cf. annexe 4)

S'il s'agit d'un stress centré sur une visualisation angoissante d'une situation il faut utiliser l'exercice de méditation et de présence (cf. annexe 3 ainsi que l'outil visualisation cf. annexe 5)

S'il s'agit d'un stress lié à un enjeu précis nécessitant un important effort d'adaptation, il faut se mettre en situation à l'avance

S'il s'agit d'un stress centré sur des échéances temporelles, il suffit d'avoir une bonne gestion du temps

Le formateur commente les réponses avec les stagiaires. Le fait, pour les stagiaires, de résoudre des difficultés, des problèmes auxquels ils ne s'attendaient pas, les amènent à lister un maximum de possibilités tout en auto évaluant les situations stressantes. On s'aperçoit qu'à chaque réponse, la gestion du stress est omniprésente.

Durée : **12h30 à 13H30 Lunch**

4 b) Phase d'évaluation de la pratique

L'après midi sera consacrée à l'évaluation dans un bus de chaque stagiaire par tranche de 10 mn et aussi auprès d'un monument et d'un musée de la ville afin de concrétiser l'apprentissage du matin.

13h30 à 15H00 Evaluation du travail de 8 stagiaires au micro dans le bus

15h00 à 15H30 Pause

15h30 à 17H00 Evaluation des 8 autres stagiaires devant un monument et dans un musée

« Tous les stagiaires assistent aux deux évaluations »

Certains stagiaires ont su mettre à profit les techniques de gestion du stress et ont su exploiter leur stress positif.

Kevin se montre très à l'aise avec le micro. Il parle d'une voix chaleureuse donnant envie de l'écouter. Il est congruent on sent qu'il vit ce qu'il dit et il s'en suit que l'ensemble des touristes écoute avec beaucoup d'intérêt son commentaire. Son non verbal est rempli d'arabesques, de bras ouverts, de signes en direction des monuments. Il bouge et son corps est en harmonie avec son discours

Sophie a bien préparé ses commentaires et on la sent sûre d'elle. Elle regarde ses clients dans le musée et elle les accompagne du regard tout en maintenant une voix douce et reposante

Audrey gonflée à bloc utilise la technique de l'analyse transactionnelle en se mettant dans la position de l'adulte qui analyse et se maintient à un haut niveau de stress positif. Elle use et abuse de l'humour ce qui plait beaucoup et détend l'atmosphère dans le musée.

Sylvie a confiance en elle et le montre. D'une voix ferme mais vibrante elle donne une foule de détails dans le musée tout en faisant participer l'auditoire. Elle accompagne sa voix de ses gestes en parfaite congruence.

Marc manque de confiance en lui, il se compare aux autres et doute de lui-même en faisant référence à son « grand âge » il dissimule mal son mal être dans la visite guidée du musée.

Frédéric me téléphone la veille me stipulant qu'il ne sera pas présent lors de l'évaluation. Il lui a donc fallu un grand courage pour venir et affronter le regard des autres lors de cette évaluation. Il s'en est bien sorti dans son commentaire dans l'autocar, en utilisant correctement le micro car il en avait une peur bleue.

Isabelle s'est bien préparée physiquement et psychologiquement pour l'évaluation. On l'a sent un peu stressée au début de sa prestation et ensuite très vite à l'aise dans ces commentaires dans l'autobus.

Catherine a su mettre à profit les exercices de respiration acquis précédemment et son débit de voix s'est nettement ralenti et son écoute était agréable ainsi que son commentaire complet lors du trajet en autocar.

Bruno a de gros problèmes avec la cigarette et il n'arrête pas de bouger dans tous les sens au musée sa voix est saccadée ainsi que ces gestes. On ressent bien son stress qu'il dissimule derrière son manque de cigarettes.

Virginie est très relax peut être trop même, elle présente bien son parcours dans l'autobus mais sa voix manque de chaleur et on la sent peu motivée dans son discours.

Certains des stagiaires ont totalement paniqué lors de l'évaluation orale dans le bus et dans le musée et ils se sont retrouvés complètement inhibés.

Cynthia se bloque à l'évaluation dans l'autocar dès qu'elle allume le micro, sa voix est très faible pratiquement inaudible de plus elle se tourne vers l'avant pour ne pas regarder les touristes. Il s'en suit un commentaire bâclé et trop rapide au niveau du débit sans aucune intonation dans la voix. Cynthia reste proscrite assise sur le fauteuil du guide à l'avant du bus. On ne la voit plus et on ne l'entend pratiquement pas. On a mal pour elle car on sent son émotion dans sa voix.

Aline commence son commentaire avec une voix très faible et quelqu'un dans le groupe crie « on n'entend rien » « plus fort » elle se met alors à pleurnicher, pose le micro et va s'asseoir au fond du bus en pleurant avec sa copine qui la console.

Anthony au musée de l'Histoire de Marseille, commence son commentaire trop rapidement et en continuant d'avancer sans se retourner pour donner des explications. Il a souvent la tête baissée en train de lire ses notes. Il se gratte très souvent le haut du crâne. Sa voix tremblote et son visage est rouge et on voit des gouttes de sueur sur son front. Il réussit son test malgré sa jeunesse.

Michael quant à lui part du musée sans avoir été évalué, la peur au ventre.

Charlotte a beaucoup de difficultés liées à son appréhension de l'évaluation et aussi certainement au fait qu'elle n'a pas trop révisé ses cours. Cela se ressent nettement lors de la visite du musée.

Vincent a lui aussi beaucoup de difficultés du fait qu'il n'a pas bien révisé ses fiches de cours et donc il appréhende cette évaluation dans l'autocar.

Quant à moi, je me sens désemparé face à leur détresse.

Avec **Cynthia**, je me sens perdu face à son émotion et j'ai mal pour elle et malgré mon soutien et mes encouragements son émotion ne fait que s'accroître.

Quand **Michael** a quitté le musée, je me suis demandé s'il me fallait courir après lui ou continuer l'évaluation. Ensuite j'ai eu des remords et des pensées négatives me demandant si Michael n'allait pas faire une bêtise.

Et puis quant **Aline** s'est mise à pleurer dans l'autocar, c'était trop tard et je m'en suis voulu car j'aurais pu le deviner en amont et intervenir afin de l'encourager. Ensuite il était trop tard elle était totalement inhibée.

Voici les résultats obtenus à l'évaluation dans le bus ou au musée ainsi que d'autres pensées recueillies auprès des 16 stagiaires en formation d'animateur de tourisme local.

Aline a 24 ans et est en formation d'animateur de tourisme local (ATL) et ses résultats se situent tout au long de la formation entre 60% et 80% de réussite. A l'examen intermédiaire, qui compte pour 25% de la note totale, Annie échoue complètement dans sa prestation à l'oral. Lorsqu'elle vient me voir, je lui demande si elle a pris le temps de se préparer. Elle me répond que oui et ajoute qu'elle pense avoir bien compris les séquences de formation. Elle ajoute ensuite qu'elle a très peu dormi avant son examen tant elle était nerveuse et voulait bien réussir.

Frédéric 25 ans est lui aussi en formation d'animateur de tourisme local. La veille de l'évaluation intermédiaire, il me téléphone à la maison en me disant qu'il ne se sent pas bien. Il me demande la permission de passer son examen un autre jour. Je lui réponds que je n'y vois aucun inconvénient à la seule condition qu'il m'apporte un certificat médical lui permettant de reprendre son évaluation plus tard. Le lendemain, Frédéric revient, les larmes aux yeux. Il passe l'évaluation avec succès et obtient un B. Après discussion avec Frédéric, il s'avère qu'il va bien mais qu'il a très peur d'échouer à son examen.

Michael 27 ans quant à lui est parti lors de l'évaluation orale dans le musée. Il me téléphone le lendemain pour s'excuser, à l'évidence il était totalement stressé et avait perdu tous ses moyens de concentration. Il m'a dit par la suite qu'il ne voyait plus rien et que son esprit était totalement bloqué il n'arrivait plus à se concentrer ni même à sortir un son, c'est pour cela qu'il est parti et qu'il a quitté le groupe. Je lui ai proposé de repasser son évaluation orale à une autre échéance. Il est ravi et va suivre mes conseils en gestion de stress.

Marc 49 ans est un stagiaire qui est à l'aise et qui use de sa prestance physique et aussi de son charisme mais malgré tout il est très stressé car à cause de son âge il a peur d'échouer (Il me l'a dit) d'où une grande perte d'estime de soi. Il a eu B

Isabelle 25 ans est légèrement stressée avant l'évaluation. Elle me dit "je suis stressée parce qu'on a une évaluation" elle se sent bien physiquement mais a peur d'être en panne le jour de l'évaluation. Elle me dit qu'elle va "essayer très fort de réussir", "qu'elle a étudiée et espère que tout ira bien." Après l'évaluation, elle se sent plus nerveuse qu'avant " elle a eu beaucoup de difficulté" même si sa confiance s'est affaiblie elle ne s'est pas découragée. Elle écrit "j'ai continué à essayer et à penser que je réussirais ce test. Isabelle a eu un A à son test.

Charlotte 26 ans, avant et après l'évaluation, elle est extrêmement tendue. Elle a mal au cœur, un peu mal à la tête et n'est pas de bonne humeur; elle pense « je vais passer mon test, mais je vais essayer de mon mieux pour le passer » charlotte n'est pas « dans ses souliers », mais elle a fait de son mieux et n'a pas lâché. Charlotte a eu un C.

Vincent 26 ans, "j'étais trop stressé j'ai bafouillé" le stagiaire éprouve de la difficulté, non pas parce qu'il est trop nerveux, mais plutôt, il est trop nerveux parce qu'il éprouve des difficultés. Il a eu un C

Catherine 53 ans a fait un immense progrès dans sa façon de réagir devant le stress lors de l'évaluation. Elle a l'habitude de paniquer lors des tests à l'oral et de la prise de parole en public. Après avoir mis en pratique ses connaissances de la gestion du stress, elle choisit de ne pas paniquer et de prendre de grandes respirations et de faire le test du mieux qu'elle peut". Elle a eu un A.

Bruno 46 ans, "aujourd'hui je suis plein de sentiments différents. Mon corps se sent faible et lourd et moi, je pense que c'est à cause que je veux arrêter de fumer mais que je ne peux pas" Je suis fâché contre moi et ça m'enrage de me voir comme ça. Bruno aura un B.

Cynthia 26 ans, je me sens calme aujourd'hui en ce moment avant l'évaluation, mais quand je suis à l'extérieur, je suis vraiment excitée. Cynthia a eu un C.

Sophie 21 ans est une stagiaire qui réussit bien et son profil est celui de l'apprenant calme, heureux et qui éprouve rarement de stress devant l'évaluation. A l'occasion, son niveau de stress augmente lorsqu'elle est fatiguée ou malade. Les exercices de gestion du stress l'aide à se relaxer encore plus. Elle a eu un A.

Anthony 18 ans est assez relax avant l'évaluation et tout à fait relax après l'évaluation Physiquement, moralement et mentalement il est bien, joyeux, un peu nerveux mais il a confiance en ses capacités à réussir son évaluation car il a étudié et travaillé. Il a eu un B.

Virginie 29 ans, je me suis vue très relax. J'étais consciente que j'étais assez relax et que je pouvais entendre mon cœur. Je me sentais encore plus relax après le test. Virginie a eu un B

Kévin 26 ans je pense à mon prochain examen et je suis confiant car j'ai bien travaillé Je me sens capable d'affronter la situation. Je positive. Il a eu un A.

Audrey 24 ans de nature confiante et avec une grande estime d'elle elle se sent prête pour l'évaluation avec tout de même un soupçon de stress inavoué. Elle a eu un A.

Sylvie 42 ans, son stress positif est lié à une visualisation de l'examen elle se met en situation à l'avance. Elle a obtenu un A.

On s'aperçoit qu'avec un stress positif les résultats sont nettement supérieurs par rapport aux stagiaires qui présentent un stress négatif. La course aux bons résultats entraîne la hantise de l'échec. Il n'est donc pas surprenant d'entendre un stagiaire dire après une évaluation.

"Je comprenais bien le sujet, mais j'avais tout oublié."

J'ai voulu vérifier auprès de tous mes stagiaires, leur état d'esprit juste avant l'évaluation. Les réponses ont révélées qu'il existe, chez la majeure partie d'entre eux une nervosité que certains jugent acceptable mais que d'autres trouvent dommageable.

Voici certains des commentaires recueillis :¹

1. "Je me sens un peu stressé mais confiant. Je ferai de mon mieux."
2. "Je suis stressé et fatigué. Je ne peux pas me concentrer."
3. "Quand je suis stressé en faisant un examen, je ne comprends presque pas le travail que je fais. Après ça, ma tête se bloque complètement."
4. "Maintenant, je me sens stressé. Je crois que cela va nuire à ma concentration car tout se bloque habituellement quand je fais un examen ou un travail à remettre dans pas beaucoup de temps".
5. "Je suis calme. Mais des fois, je suis stressé car j'ai bien des choses qui se passent."
6. "Moi je me sens nerveuse. J'espère que je passe. Jusqu'à maintenant j'ai presque tout oublié."
7. "Confiante, comme si je sais ce que je fais. Je n'ai qu'à prendre de gros soupirs et je deviens calme."
8. "Je me sens très, très nerveuse. Je trouve que cela va me nuire beaucoup."
9. "Aujourd'hui je me sens nerveux. Mais je ne pense pas que cela va influencer mon examen."
10. "Je me sens bien, merci. Je ne suis pas inquiet ni nerveux."
11. "Je me sens fatigué, confiant, préparé et de bonne humeur".
12. "Je ressens une profonde détresse, je ne pense qu'à l'évaluation"
13. "Je me sens stressé dans ma tête et dans mon corps, j'ai l'impression d'étouffer".
14. "Il me tarde l'évaluation, après j'irai mieux"
15. "Je suis serein et confiant, il me tarde l'évaluation"
16. "Je suis anxieux, j'ai peur d'échouer."

J'essaye de reconnaître les sources possibles de stress, par exemple les problèmes personnels, les situations imprévues, les conflits avec d'autres stagiaires, les conditions dans lesquelles l'évaluation a lieu et d'appliquer des stratégies de lutte contre le stress, par exemple s'occuper de leurs propres besoins physiques, émotionnels et personnels, c'est à dire faire en sorte d'éviter l'épuisement en les reconfortant, en les aidant à reconnaître leurs forces et leurs limites, ainsi que celles des autres, et en cas de situation difficile garder son calme et considérer la situation dans son contexte et d'utiliser des techniques de gestion du stress.

(cf. annexe 2 exercices de méditation, de respiration, de relaxation et de visualisation et de pensée logique.)

J'utilise aussi un questionnaire nommé « échelle de tension » qui me permet d'évaluer leur stress sur une échelle allant de 1 tout à fait relax à 5 extrêmement tendu

(cf. annexe 1)

¹ Les phrases citées correspondent mot à mot au texte écrit par les stagiaires.

1.4 La problématique

1.4.1 Le contexte de la problématique

Je me suis posé une multitude de questions concernant les stagiaires et moi-même en tant que formateur portant sur le stress, les émotions, les affects dans l'apprentissage.

J'ai cherché à répondre à plusieurs questions :

- ✚ Comment se fait-il que certains stagiaires se plaignent du stress ?
(**Aline, Frédéric, Michael, Marc, Isabelle, Charlotte, Vincent, Catherine, Bruno, Cynthia**)
- ✚ Et que d'autres positivent leur stress ?
(**Sophie, Anthony, Virginie, Kévin, Audrey, Sylvie**)
- ✚ Peut-on combattre le stress ? si oui comment ?
- ✚ Comment gérer les émotions des stagiaires ?
- ✚ Comment les stagiaires perçoivent-ils la situation stressante ?
- ✚ Pourquoi un stagiaire stresse avant une épreuve et pas son voisin, se retrouvant dans la même situation ?
- ✚ Pourquoi une personne stresse plus qu'une autre dans des situations similaires, pourquoi une va être stimulée et une autre va se sentir paralysée ?

S'ils se sentent stimulés, ils vont donc être motivés pour fournir un travail chez eux, et ainsi bien se préparer à une épreuve, s'ils se sentent paralysés, ils vont être découragés et démotivés pour travailler chez eux et se préparer à un examen, ce qui peut aussi les amener à paniquer et perdre tous leurs moyens.

- ✚ Quels sont les facteurs qui déterminent si une situation stressante va paralyser une personne ou la stimuler ?
- ✚ Existe-t-il un stress positif qui permette d'être au maximum de ses capacités lors d'un examen ?
- ✚ Des méthodes, des techniques de gestion du stress peuvent-elles amener les stagiaires à mieux gérer leur stress ?
- ✚ Comment gérer les émotions à la fois du côté du formateur mais aussi et surtout du côté des apprenants ?

Je m'aperçois en effet que durant la séquence plusieurs des stagiaires montrent des signes non verbaux de stress évident et que d'autres au contraire paraissent très à l'aise. J'observe notamment chez certains un état d'irritabilité, de grande excitation, d'instabilité émotionnelle, la bouche et la gorge sèche, les joues rouges, de la difficulté à parler... Moi-même je me surprends à être déstabilisé par mes émotions et à devoir me focaliser sur mes objectifs de séquence...

Certaines recherches montrent qu'un formateur peut être amené à prendre en une heure, « 120 » décisions qui ont du sens et des effets sur la conduite de sa séquence.² D'où l'importance pour le formateur de savoir reconnaître et identifier ses émotions et ses sentiments et de même de savoir les reconnaître et les identifier chez l'apprenant sans pour cela projeter ses propres affects. Cette compétence qui est l'expression d'une forme d'intelligence se nomme « L'intelligence émotionnelle » et cela signifie que le mot intelligence n'appartient pas qu'à la cognition. Il faut se faire « chercheur de soi » et être expert de soi-même dans le domaine de l'affectivité. Il faut apprendre à placer le curseur de manière à trouver un équilibre dynamique entre le « trop plein d'émotion » et le « pas assez d'émotion »

Il me semble important d'écouter leurs craintes et de ne pas diminuer l'ampleur de leur anxiété. De plus le stress n'est pas nécessairement nuisible. Plusieurs de mes stagiaires ont besoin d'adrénaline pour travailler. Le stress ne leur fait pas peur, au contraire ils se sentent épuisés lorsqu'ils ne font rien. Toutefois l'apprenant qui vit des échecs en formation, perd sa confiance et son estime de soi. Cet apprenant associe mentalement l'évaluation à l'échec et éprouve de l'anxiété devant la possibilité d'échouer à un examen. Il est de mon avis que tout stagiaire doit apprendre à gérer son stress, stress qui est démesurément amplifié chez certains stagiaires lors d'une évaluation.

J'en ai conclu la problématique suivante :

Comment gérer le Stress des apprenants en situation d'évaluation ?

1.4.2 Hypothèse

Si tous les stagiaires utilisent les exercices de gestion du stress, c'est-à-dire s'ils sont en capacité d'appliquer les exercices de gestion du stress étudiés en cours, (exercice de méditation et de présence, de respiration, de relaxation et de visualisation ainsi que de pensée logique) **alors** ils doivent pouvoir tous gérer leur stress de manière positive lors de l'évaluation et obtenir tous un résultat satisfaisant.

Le stress est une réponse de l'organisme à toute sollicitation. Il peut accroître vos performances si vous savez le maintenir à un niveau moyen par des techniques de gestion du stress. Le principe de base est de faire d'abord une autoévaluation des situations stressantes (Exemple d'**Aline, Vincent, Marc et Sylvie** lors du jeu de rôle de stagiaires guides) pour utiliser ensuite les techniques et les outils appropriés.

² Georges CHAPPAZ, *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*

La stratégie de gestion du stress face à une épreuve donnée n'est pas différente de celle que vous utilisez au quotidien, dans la période qui précède une évaluation. En effet en abaissant le niveau de stress au quotidien, vous évitez un surplus de stress négatif en situation d'évaluation. Au-delà de l'aspect gestion du stress, l'entraînement régulier à certaines techniques est susceptible de modifier en profondeur notre perception des enjeux d'une évaluation dans le sens d'une dédramatisation. Plus vous vous sentez confiant grâce à la gestion du stress, moins les épreuves d'évaluation seront vécues douloureusement. Vous les percevrez désormais avec lucidité comme une simple évaluation de votre niveau d'acquisition de connaissances, à un moment donné.

(Exemple de **Sophie, Virginie, Audrey et Sylvie**)

Ces réactions sont sous tendues par d'importantes activations du système nerveux, immunitaire et hormonal. Il y a notamment une augmentation de la sécrétion de la fameuse adrénaline³. Pour préparer un examen, vous aurez des combats à mener, des adaptations à assumer. Le stress est là pour vous aider. C'est une question de dosage

³ Hans SELYE, *Stress sans détresse*, les éditions la Presse, Montréal, 1974

2. L'Analyse

2.1 La gestion de ses émotions

A l'époque où j'étudiais au secondaire, je n'avais encore jamais vécu d'anxiété devant l'évaluation. Ce n'est qu'au baccalauréat et une fois rendu à l'université que le stress est devenu une réalité. J'éprouvais souvent des malaises physiques liés au stress, tels que des brûlures d'estomac, les mains moites, des tremblements dans la voix...

Je me retrouve au travers de stagiaires comme **Cynthia, Marc, Vincent** et bien d'autres car lorsque je vivais les périodes d'exams, j'étais dans un état de stress intense. A cette époque je croyais tout à fait inéluctable de vivre cette angoisse, elle faisait partie de mes études. L'état de panique était général parmi les étudiants en fin de session. Il y avait les derniers travaux à remettre, les dernières notes de cours photocopiées que le professeur n'avait pas eu le temps de présenter et surtout, la constante présence à l'esprit d'un possible échec à l'examen final. Le stress je le vivais en m'accrochant au calendrier sachant que bientôt les vacances m'apporteraient la délivrance.

Une caractéristique essentielle de l'apprenant adulte en formation, c'est qu'il a presque toujours une expérience des connaissances, exactes ou non en rapport avec le sujet sur lequel il va travailler, il en a une image plus ou moins précise, plus ou moins exacte, les pédagogues disent qu'il a sur ce sujet des "représentations"⁴. Le stagiaire en formation se fait aussi une idée de la relation pédagogique qui n'est pas toujours conforme à celle que l'on désire susciter : c'est qu'il a de la formation une représentation personnelle qui s'est peu à peu construite avec des souvenirs et des expériences. Cette représentation de la formation peut être une source de malentendus, voire de blocages. Le formateur devra prendre en compte l'existence de ces représentations. On admet généralement que les représentations sont faites de connaissances procédurales (savoir comment) et de connaissances déclaratives (savoir que). Les premières constituent des règles pour l'action: pour conduire ma voiture, je mets en œuvre un ensemble de procédures (accélérer, freiner, passer les vitesses). Les secondes sont des connaissances factuelles: il faut beau, il y a des embouteillages (connaissances déclaratives). L'idée que les stagiaires n'abordent pas le savoir scolaire la tête vide, mais s'en forgent des représentations, est à peu près universellement admise par les chercheurs et se répand aujourd'hui chez les formateurs. Ce qui pose question, c'est l'interprétation de ces représentations et comment les gérer...

Pour faciliter l'expression des représentations, il importe au formateur d'aider les apprenants à devenir maîtres de la construction de leur propre savoir et donc conscients de leur évolution, à partir de leurs représentations implicites. Pour permettre une expression riche des représentations, il est essentiel que les apprenants sachent qu'ils sont en train de se construire un outil de travail, donc que leur production ne sera pas jugée, cela est particulièrement important dans le cas où le formateur a par exemple l'habitude de noter l'ensemble des réalisations écrites ou orales qu'on lui rend.

D'où la difficulté pour **Michael, Charlotte, Vincent, Cynthia, Aline** qui ont beaucoup de difficultés qui sont liées à cette évaluation orale notée.

Durant la phase d'évaluation, j'ai pu remarquer chez eux différents types de comportements liés à leurs émotions.

⁴ Jacques NIMIER, http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/dossier_stress.htm

« Nos représentations sont liées à nos émotions »⁵

Le récit du stage en entreprises peut chez certains stagiaires rappeler des souvenirs et des émotions soit positives, soit négatives et elles sont mémorisés dans leur cerveau limbique appelé aussi cerveau des émotions. Nous allons mémoriser des représentations, d'où l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage.

Dominique CHAPOT⁶ nous rappelle nos quatre émotions de base (la colère, la tristesse, la peur, la joie) et nous explique en quatre actions, comment se comporter face aux émotions des autres.

La première action sera l'écoute empathique

La deuxième action sera la reformulation et l'accueil de son émotion

La troisième action sera l'identification du besoin

La quatrième action sera la réponse à ce besoin si c'est en notre pouvoir et si ça relève de notre compétence...

2.1.1 La théorie des 3 cerveaux de Mac Lean

Pour nous éclaircir, il est bon de rappeler la théorie des trois cerveaux de MAC LEAN⁷ :

- Le premier est **le cerveau reptilien** qui comporte la plus grande partie du tronc cérébral. Il est rempli de savoir et de mémoire ancestral, il prend des décisions de survie et défend le territoire.

- Le deuxième est **le système limbique**, appelé aussi le cerveau des émotions, il joue un rôle primordial dans notre comportement émotionnel et notre mémoire, et donc dans la structuration de notre identité ; il y contribue par son aptitude à apprendre à partir d'expériences nouvelles qu'il classe en gratifiantes (donc à recommencer) et en désagréables (donc à éviter ou à fuir) Il est important pour le formateur car nous lui devons notre sens du groupe, notre humanité.

- Le troisième, appelé **le Néo-Cortex** est nécessaire car c'est lui qui transmet les réactions cérébrales en langage verbal. Il a permis à l'homme la production d'un langage symbolique et des activités complexes comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique.

- **Les lobes frontaux** peuvent être considérés comme un quatrième Cerveau et il semble être le siège privilégié de l'empathie, de l'identification avec l'autre et de la réflexion.

Le front de l'Homme de Neandertal s'est redressé pour devenir plus droit, plus grand et loger le cortex préfrontal que de nombreuses études ont discerné comme étant indispensable à la planification, à la réflexion, à la projection d'un avenir qui nous concerne, nous et les autres. Fortement relié au système limbique, il est décrit par Mac Lean comme étant la seule partie du cortex capable d'altruisme, de « regarder à l'intérieur et d'échapper à la loi implacable de la lutte pour la vie ». Mac Lean signale,

⁵ Dominique CHAPOT, Georges CHAPPAZ, *Cours communication UE2 S2*

⁶ Dominique CHAPOT, *Emois en moi*, p. 169, Seuil, Paris, 2005

⁷ Hélène TROCHME FABRE, *J'apprends donc je suis*, p.48

avec d'autres biologistes, que cette partie du cerveau continue à se développer après l'adolescence. Le rôle des lobes frontaux a été également souligné par A. LURIA, le grand neurologue russe. Le cortex préfrontal possède ce que LURIA appelle la « barrière fonctionnelle ». C'est grâce aux lobes frontaux que nous avons un moyen d'échapper à la boucle stimulus réponse, en retardant le moment de la réaction et en donnant le temps à l'information de parvenir jusqu'au cortex préfrontal qui traitera cette information. Retarder la réaction pour prendre du recul, évoquer les conséquences, en un mot: *penser*

La théorie de Mac Lean tend à démontrer que toutes nos pensées sont codées par des tonalités affectives. Nos pensées naissent de nos émotions. Il démontre que le processus de base de notre fonctionnement cérébral est un processus *bottom up*, c'est-à-dire *de bas en haut*, et non, comme on le croit souvent *top bottom*, c'est-à-dire de haut en bas. En d'autres termes. Notre activité mentale va du limbique au cortical.

C'est également cet aspect du cheminement de l'information que souligne Henri Laborit, à savoir le passage obligatoire des stimuli sensoriels par le système nerveux primitif et sauf en ce qui concerne les réactions réflexes le passage par le relais du système limbique des informations conduites vers le néocortex. Certains comportements comme l'agressivité s'expliquent par la prise de pouvoir de l'un des cerveaux. La défense du territoire peut devenir la préoccupation première de l'organisme, l'affectivité peut intervenir dans la transmission de l'information à l'étage cortical, soit pour la favoriser, soit pour la bloquer. L'équilibre entre les trois étages est fragile et il est loin d'être constant, une fois atteint.

Toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous corticale et ménager un contexte non menaçant, enrichissant et chaleureux dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement.

Là se trouvent les conditions d'un apprentissage efficace.

Ces trois cerveaux cohabitent toujours en nous. Un fonctionnement harmonieux des différents cerveaux est nécessaire en incluant des émotions ou certaines formes de comportement archaïques pour le profit du néocortex siège de la raison. La méthode active et le jeu de rôle que j'utilise dans la phase de découverte permettent aux 3 cerveaux d'être en action, lors de la mise en scène des « stagiaires guides » : **Aline, Vincent, Sylvie, Marc.**

2.1.2 La théorie d'Henri LABORIT

Il est intéressant d'observer les comportements des apprenants lorsqu'ils fuient devant l'évaluation. Selon Henri LABORIT⁸, les relations entre les êtres sont basées sur le pouvoir et l'angoisse vient de l'impossibilité à dominer une action.

Ce comportement s'exerce à travers quatre comportements de base :

- La consommation
- La fuite
- La lutte
- L'inhibition

⁸ Henri LABORIT, *Éloge de la fuite*, Editions Robert Laffont, 1976

Elle illustre bien la théorie d'Henri LABORIT sur **le système activateur de l'action (SAA)**. Au stimulus « être évalué » répond une action. Cette action n'aboutit pas au résultat attendu et provoque un comportement défensif, une émotion négative qui inhibe l'action et provoque un comportement de fuite.

- La situation est favorable et l'action conduit à une réussite. Un nouveau système spécifique se met en route : **le « système de la récompense »**

On peut citer **Kévin, Sophie, Audrey** très à l'aise lors de leurs prestations

- Le résultat de l'action ne correspond pas à mes attentes, la situation est périlleuse, il vaut mieux l'éviter et prendre la « fuite ». Un autre système neuronal se met en route **le « système de la punition ou de l'échec »**

- L'action de fuite ou la recherche d'une nouvelle solution s'est terminée positivement. Le système de la récompense est alors réactivé.

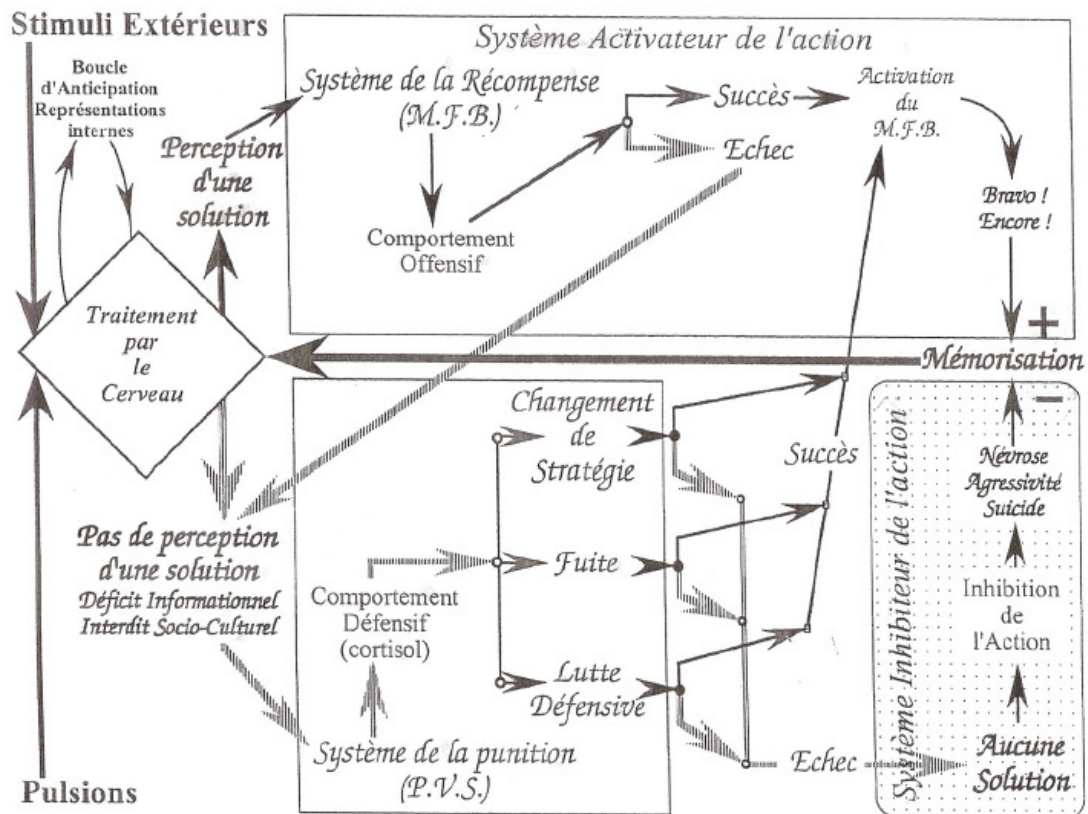
On peut prendre l'exemple de **Frédéric** qui la veille m'avait téléphoné prétextant un malaise et qui a participé et réussi à son évaluation dans le bus

C'est une boucle de rétroaction positive : « le succès appelle le succès »

Dans le cas contraire où l'apprenant cherche une solution de fuite ou d'évitement mais ne la trouve pas, le système de la punition ou de l'échec continue à fonctionner en libérant de plus en plus de Cortisol et l'anxiété augmente, s'installe alors **Le Système Inhibiteur de l'action (SIA)**.

C'est le cas de **Cynthia** mais surtout d'**Aline** qui est allée s'asseoir au fond du bus totalement inhibée. Quand à **Michael** ce fut la fuite désespérée et sans retour

Afin d'inverser cette situation il est nécessaire de convaincre le stagiaire de ses potentialités, de sa réussite par des phrases rassurantes, des encouragements, des exercices sur la gestion de son stress.



Antonio DAMASIO⁹ estime que DESCARTES avait de manière injustifiée séparé la partie pensante de la partie non pensante et qu'il s'agit au contraire aujourd'hui de bien mettre en évidence que ces deux parties sont en fait un tout indissociable et que par conséquent¹⁰, il n'est pas possible de dissocier l'émotion et la cognition d'où le fait de retrouver l'émotion dans l'apprentissage.

Piaget¹¹ a mis en évidence deux modes d'apprentissages

1. **L'Assimilation**, c'est quand la structure mentale est analogue à la structure des objets le résultat est alors bon
2. **L'Accommodation**, c'est quand la structure mentale est différente de la structure des objets le résultat obtenu est différent du résultat attendu

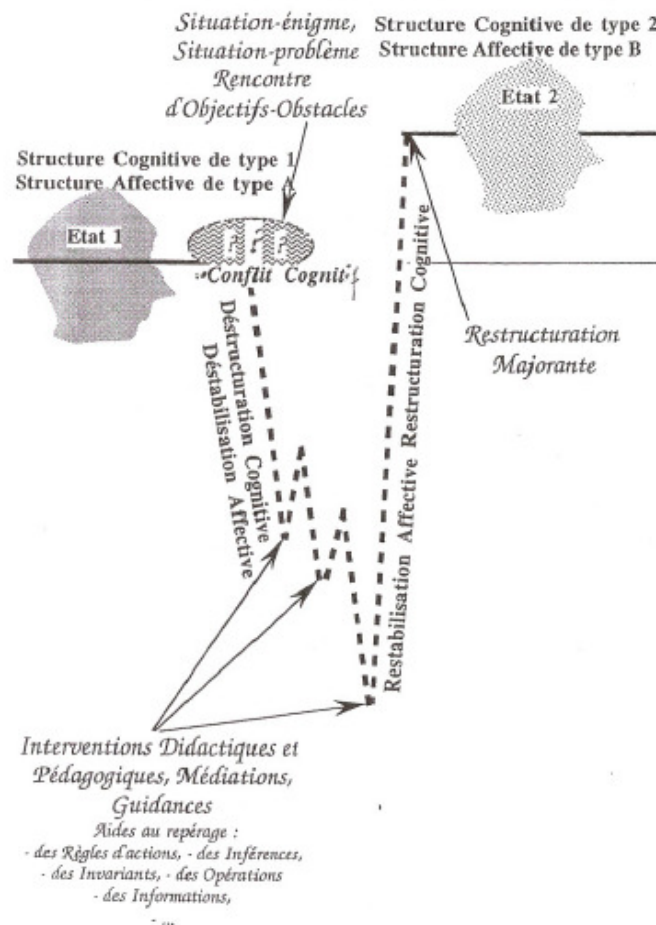
⁹ DAMASIO R. Antonio, *l'Erreur de Descartes*, Poches Odile Jacob, janvier 2001

¹⁰ SCIENCES HUMAINES N°159 Avril 2005, *la Neuropsychologie*, page 54.

¹¹ Jean Piaget, Psychologue suisse, développement de la connaissance chez l'enfant, (1896-1980)

Jean PIAGET

Schématisation de l'Accommodation



Equipe MÉRIMES - Université de Provence - Georges CHÉRIFF

Apprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction, voire de conflit sociocognitif avec autrui, et cela, à tout âge. Cette phase déterminante des interactions cognitives est d'autant plus efficace que le formateur est capable d'organiser et d'animer cette situation d'échanges dans les conditions les meilleures... et que les individus en interaction développent leurs capacités à échanger à propos des stratégies utilisées par chacun pour réaliser une tâche. Celle-ci permet à chacun de passer d'un niveau interpersonnel à un niveau intra personnel : alors, la phase d'appropriation individuelle de la tâche, du savoir ... se réalise d'autant mieux qu'elle a dû permettre à chacun d'élaborer un langage intériorisé.

Plus je développe mon identité, plus je contribue à l'avancée de chacun dans le groupe.
 Plus je sais, comprendre chacun du groupe, plus je développe mon identité.

Il s'agit donc d'une démarche pédagogique qui permet :
une coconstruction

- du sens de ce qu'on est en train d'apprendre
- des stratégies :
 - prise de conscience de la stratégie d'un stagiaire
 - formulation
 - enrichissement de sa propre stratégie
- des activités de transfert de la nouvelle habileté acquise à d'autres situations
- de l'évaluation par l'inter évaluation.

« *Le courage croit en osant et la peur en hésitant.* »
(Français. Incipiunt proverbia vulgaria et latina, manuscrit du 13e siècle.)

L'apprentissage est avant tout une affaire affective. Affectif et cognitif sont étroitement liés. Les états de pensée influencent nos réactions émotives et vice versa, les émotions vécues nourrissent des pensées du même ordre. Aucune situation d'apprentissage n'est neutre au plan affectif. Nos réactions émotives sont proportionnelles aux buts personnels que nous poursuivons, à la valeur que nous leur attribuons, au sentiment de notre compétence à les atteindre, à l'importance de la réussite pour notre amour-propre, aux enjeux psychologiques, économiques ou autres qui y sont liés. Mais une émotivité très forte se révèle souvent nuisible à l'apprentissage et à la résolution des problèmes : elle nuit à la concentration et rend le fonctionnement intellectuel plus incertain. Le sentiment de ne pas être efficace dans une tâche a souvent l'effet de nous rendre encore plus émotif et, par conséquent, encore moins efficace. Dans les situations de pression élevée, comme un examen, cela peut aller jusqu'au blocage plus ou moins complet des facultés intellectuelles (blancs de mémoire, perception troublée, réduction du champ mental, difficulté à raisonner, sentiment de confusion) que l'on retrouve chez **Cynthia, Aline, Anthony, Michael, Charlotte et Vincent.**

On ne peut pas éliminer les aspects affectifs et émotifs des apprentissages, et il n'est d'ailleurs pas souhaitable de chercher à le faire, dans la mesure où la motivation est un facteur essentiel de l'engagement cognitif, mais on peut apprendre à les contrôler de façon positive et favoriser ainsi son fonctionnement intellectuel. Apprendre à contrôler ses états de pensée, ses réactions émotives, et les comportements qui en résultent, ce qui revient à dire apprendre à contrôler son impulsivité, à surmonter ses blocages et à gérer son stress. Ce contrôle de la pensée, des attitudes, des émotions et des comportements s'installe puis se développe et se renforce tout au long de la vie en fonction des diverses expériences d'apprentissage par auto médiation.

« Le formateur est considéré comme une modalité de communication pédagogique et non pas exclusivement comme un orateur. Il prend la parole en donnant des messages clairs et cohérents pour être compris et appris par l'apprenant mais c'est uniquement l'apprenant qui prend en charge l'apprentissage¹². »

¹² LECLERCQ Gilles, *Eduquer et Former*, page 223.

Le formateur se doit de positiver le stress¹³. Cette explication nécessite un petit détour par le Canada. C'est en effet dans ce pays que le célèbre physiologiste Hans SELYE¹⁴ a mis à l'honneur le concept de stress, il a utilisé ce terme pour désigner "la réponse non spécifique de l'organisme à toute sollicitation". Ce chercheur de l'Université Mc GILL a décrit sous le nom de "syndrome général d'adaptation" les modifications physiologiques consécutives, chez un individu soumis plus ou moins fréquemment à du stress.

Il a distingué trois étapes dans les réactions d'un organisme stressé :

- 1 La réaction d'alarme (le rythme cardiaque s'accélère, la respiration est plus rapide, la tension artérielle augmente, les pupilles se dilatent)
- 2 La phase d'équilibre (les signes d'alarme disparaissent)
- 3 Le stade de l'épuisement (l'adaptation n'est plus possible et il y a disproportion entre l'intensité des stress et les possibilités du sujet désireux de faire face).

Dans cette séquence, j'ai donc choisi de montrer les difficultés rencontrées par les stagiaires face à leurs émotions en situation d'évaluation et aussi d'y remédier en leur apportant les moyens de gérer leur stress. Dans le métier de formateur, le fait d'exercer un pouvoir par l'intermédiaire de l'évaluation est une des réalités de cette profession. Le fait de porter un jugement non pas sur le stagiaire mais sur sa production implique une réflexion sur la place de l'évaluation dans son propre enseignement.

2.2 Quelles difficultés rencontre le formateur pour exercer son jugement?

Pour mieux comprendre il est nécessaire d'identifier les différents types d'évaluation.

2.2.1 L'évaluation formative

Pour atteindre une compétence, il faut mettre en place des situations d'apprentissage dans lesquelles seront déterminées des moments d'évaluation permettant de se prononcer sur les progrès du stagiaire. Il s'agit là de la définition des critères d'observation, de la tâche, du respect de la consigne, de la mise en œuvre. Cette évaluation en cours d'apprentissage est dite formative. Ce qui distingue l'évaluation formative des autres évaluations (diagnostique et sommative) c'est donc sa place par rapport au plan de formation. Elle correspond à une démarche de formation, c'est à dire d'aide au stagiaire. Elle lui révèle des obstacles non encore dépassés.

Cette évaluation permet donc d'aider les stagiaires, mais aussi le formateur, qui peut ainsi se demander ce qu'il doit changer quand ces stagiaires ne réussissent pas. Elle a donc pour fonction d'être au service des apprentissages. Elle permet aux stagiaires de se situer par rapport à un objectif à atteindre. Il faut que les apprenants aient conscience de la cible qu'ils doivent viser. La mise en place de l'évaluation formative passe par la définition d'objectifs clairement définis avec les stagiaires. Ce type d'évaluation a donc pour objectif essentiel d'informer les différents acteurs (stagiaires et formateur) des changements nécessaires qu'ils doivent apporter à leur travail.

¹³ BAYLE Jean Marc, *Examens: en forme le jour J*, Eyrolles, Paris, 2004

¹⁴ SELYE, Hans, *Stress sans détresse*, les éditions la Presse, Montréal, 1974

Le but est de corriger les erreurs pour améliorer le travail des stagiaires et du formateur. En effet, je me suis aperçu que certains des stagiaires (**Cynthia, Aline, Anthony, Michael, Charlotte et Vincent**) avaient des difficultés à entreprendre des tâches qui exigent de la concentration notamment lors des différents exercices oraux de guidage, leur capacité d'attention décroît avec l'augmentation du stress, leur mémoire à court terme et celle à long terme diminuent, les tâches qui demandent une réponse rapide et spontanée sont accomplies au hasard.

Cependant, les obstacles à la mise en place de l'évaluation formative¹⁵ sont nombreux.

Ces obstacles se présentent sous trois formes:

Le premier frein à cette évaluation correspond à la connaissance du fonctionnement des stagiaires. Le formateur passe peu de temps avec les stagiaires et il est difficile d'identifier les difficultés de chaque apprenant quand on passe si peu de temps avec eux. Le manque de connaissances de ces derniers ne permet pas de faire une interprétation vraiment rigoureuse des obstacles non dépassés par chacun.

Le deuxième obstacle est la peur du formateur. Il n'est pas évident d'avoir la capacité d'imaginer des plans de Remédiations. Pourtant l'évaluation formative ne peut être efficace que si elle est suivie d'une tentative de Remédiations.

Le troisième frein à l'évaluation formative correspond à la volonté de faire émerger l'excellence dans le travail. Tout le monde réclame des notes (institution, stagiaires, parents...). Le besoin de l'institution de disposer d'évaluation chiffrée fait que le formateur doit mettre en place des évaluations sommatives.

BLOOM propose que c'est lors des premières années de la vie que l'individu construit son cadre de référence lui permettant par la suite de juger l'impact bienfaisant ou nuisible d'une situation ou d'un événement. Sa manière de réagir devant l'agent stressant dépendra de cette perception. Celle ci devient alors la source initiale du stress. Lorsque l'individu se forme un cadre de référence trop étroit, il éprouve alors de la difficulté à s'adapter aux nouvelles situations. Les personnes dépendantes des événements extérieurs sont plus sujettes au stress que les personnes indépendantes. De plus, selon certains auteurs, les apprenants qui se sentent isolés sont plus souvent affectés par le stress que ceux qui reçoivent le support de leur entourage, l'impact des souvenirs d'enfance provoqueraient un cercle où les expériences d'échecs sont associées à la crainte d'échouer de nouveau, ce qui amène de nouveaux échecs, et ainsi de suite. Les stagiaires très anxieux ont une histoire scolaire teintée d'échecs, de conséquences désagréables ou punitives, d'interactions négatives auprès des adultes, parents ou formateurs lors d'évaluations. Ils développent une approche de fuite de l'échec au lieu d'une approche de quête de succès.

La perception du stress face à l'évaluation diffère selon les individus.

On a démontré que les apprenants non confiants perçoivent leur anxiété comme étant nuisible alors que les apprenants sûrs d'eux mêmes perçoivent cette anxiété comme étant utile à leur concentration.

¹⁵ HADJI Charles, *l'Evaluation démystifiée*, ESF Editeur, Paris, 1997.

2.2.2 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative qui se situe en fin d'apprentissage permet d'évaluer la construction d'un savoir. Dans le cadre de la formation d'animateur de tourisme local, elle se situe donc à la fin d'une séquence, et elle a pour fonction de vérifier les connaissances des stagiaires. Pour que cette évaluation soit réellement efficace, il faut laisser un délai suffisant entre l'évaluation et la dernière séquence, dans laquelle ont été traitées les notions à évaluer. Cette évaluation incite donc chacun à travailler pour lui-même, donc développe la compétition.

Elle met aussi l'apprenant dans une situation de dépendance vis à vis du formateur. Cette forme d'évaluation est aujourd'hui souvent remise en cause. Elle est présentée comme "évaluation sanction" où l'apprenant est passif.

En revanche, on peut mettre à la disposition des stagiaires, des outils de co évaluation et d'auto-évaluation: questionnaires à choix multiples, fiches d'auto-évaluation de compétences, plans de correction de devoirs, par équipes, réflexion sur les méthodes de travail et la mémorisation, etc... permettant de localiser des résultats ou des aptitudes.

Il est important par une situation, par un contexte de la vie quotidienne de faire prendre conscience à l'apprenant que certaines méthodes qu'il utilise ne sont pas pertinentes et sont sources d'erreurs. Il est nécessaire d'évaluer ses possibilités afin de lui proposer des situations dans sa zone proximale de développement.

Le fait d'utiliser des jeux de rôles dans lesquels tous les stagiaires sont partie prenantes permet au formateur, en amont d'identifier chez certains stagiaires des difficultés liées à leur stress (Aline dans la situation de stagiaire guide qui panique dès l'annonce par le chauffeur de la panne du bus) (Marc qui panique dès qu'il s'aperçoit qu'il manque un passager).

Quels sont les intérêts d'intégration du stagiaire aux processus d'évaluation?

D'un point de vue pratique, cette manière de concevoir l'évaluation faisant intervenir différents acteurs permet au formateur de diminuer sa charge de travail d'observation. Grâce à des critères ciblés en collectif, l'apprenant peut s'autoévaluer ou bien à plusieurs, ils peuvent s'évaluer mutuellement. Définissons quelques termes : en 1979 Linda ALLAL¹⁶ affirme que tout processus d'autoévaluation est composé de trois opérations: prise d'information, interprétation et régulation.

- L'autoévaluation au sens strict consiste à ce que l'apprenant évalue sa propre production et/ou les procédures de réalisation de celle-ci en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille, dictionnaire...).
- L'évaluation mutuelle se différencie de la coévaluation dans le sens où les intervenants ont le même statut face à la situation d'apprentissage. A deux ou plus, ils peuvent comme pour l'autoévaluation se référer à un référentiel externe.
- La coévaluation a la particularité d'introduire la place du formateur, c'est une confrontation des appréciations de l'apprenant et du formateur à partir d'un référentiel ou non.

¹⁶ ALLAL Linda, CARDINET J., PERRENOUD P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang Editeur, Berne, 1989.

Selon Vygotsky, il serait préférable d'utiliser en premier lieu l'évaluation mutuelle et la coévaluation, l'autoévaluation constituant une sorte d'aboutissement puisqu'il considère que les stagiaires apprennent déjà par une interaction sociale en intériorisant les remarques et conclusions. Le fait pour les stagiaires de travailler en sous groupe et de pratiquer le jeu de rôles va leur permettre pour certains d'identifier leurs agents stressés et de pouvoir par la pratique y remédier. (Catherine a utilisée des exercices de respiration pour gérer son stress elle s'est co évaluée avec **Isabelle**).

Néanmoins, le fait de s'autoévaluer amène l'apprenant à exploiter ses représentations, à réfléchir sur ses stratégies et à intégrer des critères attendus.

Linda ALLAL définit l'évaluation formative comme étant "un ensemble de procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes observés chez les élèves." Ce serait donc pour le formateur un outil ayant pour objectif de contribuer à la réussite de tous. Une des conditions à cette mise en place concerne le statut accordé à l'erreur. Concernant la place de l'erreur, des auteurs tels que ASTOLFI¹⁷, BELAIR, MEIRIEU, DE PERETTI ainsi que de nombreuses équipes de chercheurs se sont attachés à étudier comment les formateurs la considéraient et l'utilisaient. CHARPENTIER¹⁸ et ses collaborateurs dans leurs ouvrage dénoncent clairement le fait que bien souvent les pratiques d'évaluation s'assimilent à des pratiques de "notion sanction" soulignant et comptabilisant les erreurs de manière négative. Ces mêmes auteurs considèrent le système de notation comme extérieur à l'apprenant, peu motivant et non porteur de sens. Il apparaît alors nécessaire et ce dans toutes les disciplines de rendre les évaluations davantage porteuses de sens pour les stagiaires et d'attribuer une vision positive à l'erreur puisqu'elle sera utilisée dans l'optique d'une progression. Philippe MEIRIEU¹⁹ en 1998 affirme clairement que "l'erreur n'est pas une faute", il indique que c'est l'exploitation des raisons qui ont conduit à l'erreur qui permet de comprendre les cheminements et de remettre l'apprenant sur la bonne voie. Il y a plus de trente ans (1971) Gaston BACHELARD affirmait que "tout savoir n'est qu'une erreur rectifiée". Il convient donc de ne pas noter l'erreur mais plutôt de noter les démarches de travail, les conditions des erreurs et les progrès.

L'évaluation formative s'effectue en cours d'apprentissage et son rôle est d'apporter des informations. Tout d'abord au formateur afin qu'il adapte son enseignement par souci d'efficacité. Ensuite aux stagiaires pour qu'ils puissent progresser et qu'ils s'en rendent compte. On ne parle plus de mesurer une production d'apprenant mais de l'analyser, d'étudier ses erreurs afin d'agir dessus. Son action ne porte pas seulement sur le Savoir ou les Savoir-faire de l'apprenant. En effet elle permet de mettre en valeur les efforts de l'apprenant dans son application, son implication, son comportement (gestion de son stress), bref elle prend en considération la personnalité de l'apprenant face à son travail. L'évaluation formative semble être, l'outil nécessaire qui me permettrait d'orienter le regard de l'apprenant vers ses apprentissages plus que vers sa note et de d'utiliser mes compétences de formateur accompagnateur. Les stagiaires ont besoin de moi comme allié qui les aide à renforcer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs capacités à faire face à la situation qui les stresse.

¹⁷ ASTOLFI Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur, Paris, 1997.

¹⁸ De l'orientation au projet de l'élève, CNDP de Lorraine, 1993.

¹⁹ MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui mais comment ?*, ESF Editeur, Paris, 1985.

Ils doivent pouvoir compter sur moi (non stressé) pour leur fournir les arguments rationnels qui les aideront, au besoin, à structurer leurs émotions ou à les mettre en mots leur donnant, par le fait même, du sens. Le stress des stagiaires ne peut donc être géré que si moi-même je sais gérer le mien.

Le stress, le mien, celui de mes stagiaires n'est donc pas seulement le résultat d'une situation objectivement stressante mais le résultat d'une confrontation de représentations :

- comment je vois la situation,
- comment je vois mes capacités pour y faire face

On comprend alors que deux personnes dans la même situation ne ressentent pas le même stress

Exemple de **Kévin** qui a su mettre à profit les techniques de gestion du stress et a su exploiter son stress positif et à l'inverse l'exemple de **Cynthia** qui a totalement paniquée lors de l'évaluation orale et qui s'est retrouvée complètement inhibée.

2.3 L'accompagnement

2.3.1 Définition

Dans le dictionnaire "le petit Robert" la définition du verbe accompagner est la suivante "Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui... l'entourer, le soutenir moralement". Si l'on considère que nous faisons un morceau de route avec nos stagiaires, que nous allons dans la même direction c'est à dire celle de l'acquisition d'un savoir, il serait donc admis de l'entourer et de le soutenir moralement. Mais jusqu'où pouvons nous aller?

Jean Paul SARTRE a dit : "L'affectivité constitue l'être de la réalité humaine?²⁰".

Mais en tant que formateur devons nous suivre notre affect tout le temps ou devons nous le freiner et rester à notre place? Pour accompagner il faut écouter : devons nous être à l'écoute de nos stagiaires ou bien rester insensibles à ce qu'ils peuvent ressentir et éprouver selon les difficultés qui se présentent dans leur vie? Un formateur est là pour "former" et cela comprend t il la notion d'approche relationnelle, d'approche d'aide et même d'amitié parfois?

Parmi les compétences du formateur, quelle place tient l'accompagnement t?

Ce que le formateur ne peut oublier c'est ce que dit Gérard WIEL :

« Si nous apprenons à mieux communiquer, à trouver la bonne distance (ni trop près ni trop loin sur le plan affectif) pour accompagner les élèves alors peut être reprendront ils le goût à l'apprentissage?²¹ »

Le formateur peut accompagner sur le chemin de l'apprentissage et s'il le faut partager un moment de déroute, mais il ne peut se substituer aux parents, aux éducateurs, aux

²⁰ Equipe Hermès, sous la direction de Georges CHAPPAZ, *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CDRP de Marseille, 1998 / p 50

²¹ WIEL Gérard, Equipe Hermès, sous la direction de Georges CHAPPAZ, *Accompagnement et formation*, Université de Provence, CDRP de Marseille, 1998 / p 48

psychologues, aux médecins etc. Le formateur prend en compte le formé dans sa globalité. Le formateur dans son travail doit ouvrir les yeux sur ce qui peut éloigner l'apprenant de sa formation, à commencer par ses petits ou gros problèmes familiaux, sociaux ou autres. Il doit adopter une position discrète mais attentive à tout ce qu'il voit ou perçoit troublant l'acquisition des nouveaux savoirs ou perturbant la motivation des stagiaires. Dans la relation formateur stagiaire, l'écoute est dans le camp du formateur. L'écoute est toujours proposée jamais imposée. Pour écouter il faut être congruent et en empathie avec soi même. L'empathie réunit des capacités cognitives et émotionnelles ce qui veut dire qu'il faut être capable de distinguer les affects qui sont les miens de ceux qui appartiennent au stagiaire. Il ne faut pas essayer de manipuler celui que l'on écoute.

L'accompagnement se base sur une individualisation du contenu et un départ de l'enseignement à partir des besoins du stagiaire. La personne est au centre de l'enseignement et on fait appel aux compétences de l'apprenant. Le formateur devra aussi prendre en compte le groupe qui est un grand producteur de ressources. Le formateur autant que faire se peut, fera appel à une évaluation formative pour conclure son enseignement, ce qui lui permettra de faire progresser l'apprenant vers l'autonomie recherchée.

L'examen symbolise la première grande demande de reconnaissance sociale. Nous nous construisons tous avec notre propre regard, mais aussi avec celui des autres. Et le diplôme concrétise le regard de la collectivité. Il marque l'entrée dans la vie sociale, il représente une sorte de passage initiatique à la vie adulte. C'est pourquoi le stress est si important et si intimement lié à ces épreuves. Car le niveau de connaissances va être testé, mais également la personnalité du candidat. Cela est très vrai pour les oraux, souvent plus redoutés. Le mécanisme d'anxiété sociale est généré par la peur du jugement que l'on va recevoir. Lors d'une épreuve écrite, ce jugement est différé. Mais dans un oral, le face-à-face avec l'examineur, la sensation d'être "en direct", sans filet de protection, donnent à beaucoup le sentiment de vivre une situation de jugement terrible. Certains perdent leurs moyens, d'autres, au contraire, sont électrisés par cette notion de "danger". C'est ainsi qu'agit le stress : à dose raisonnable, il rend plus efficace et plus performant. A dose trop importante, il paralyse. Le formateur accompagnateur est là pour aider le stagiaire à identifier ses propres agents stressés et à les maîtriser grâce à des exercices de gestion du stress

L'accompagnement "c'est l'intelligence du moment". C'est la capacité de réaction immédiate dans une situation donnée pour le bien de l'apprenant en face de vous et qui est à cet instant soit en difficulté, soit en danger. Il n'y a pas de cas meilleur que d'autres. Tout ce qui se présente est potentiellement bon à aider ou accompagner. Il ne faut pas choisir ou montrer une quelconque préférence. Il faut répondre présent dans toutes les difficultés même si parfois, les situations peuvent être répétitives. Ce sentiment de "déjà vu" ne l'est que pour nous, formateur. Pour l'apprenant concerné, tout est inédit et nouveau donc déstabilisant. Le désarroi de l'autre ne doit pas provoquer d'agacement mais plutôt de l'intérêt, savoir se sentir concerné par l'autre sans esprit critique ou de désapprobation.

" Prends moi comme je suis, aide moi comme je suis... ma rencontre avec toi ne changera rien à ce que je suis"²²

²² CIFALI Mireille, Equipe Hermès, sous la direction de Georges CHAPPAZ,

Le formateur doit construire avec l'apprenant les outils pour qu'il reste bien solidement "accroché" à son apprentissage. (Les outils de gestion du stress en autre).

Je pense que les bons élèves sont des personnes qui savent utiliser le stress à bon escient, donc des personnes qui sont stimulées par le stress, alors que les élèves moins bons sont pénalisés par le stress qui les bloque et les paralyse, d'ailleurs le stress pourrait être un facteur d'échec scolaire, mais ceci reste bien entendu une supposition !

Cynthia souffre d'un handicap qui, de sa propre expérience, perturbe passablement le bon déroulement de ses examens: *«J'ai la phobie de parler en public. A tel point que je sélectionne mes cours en fonction du fait qu'ils ne m'amèneront pas à m'exprimer devant les autres. En période d'examen, je suis hyper angoissée. C'est un problème qui me hante depuis le collège, et qui ne s'est jamais vraiment réglé »*, témoigne-t-elle.

Rythme cardiaque qui s'accélère, rougeurs, bouche sèche, voix saccadée ou bégaiement, chutes de tension sont les symptômes caractéristiques d'un stress que de nombreux stagiaires connaissent bien. Et qui peut, dans les cas les plus extrêmes, les mener tout droit à l'échec, en une spirale infernale, alors même que ni leur travail, ni leurs capacités intellectuelles ne sont en cause.

« Un stagiaire qui échoue à un examen pour la première fois risque de se jouer un scénario catastrophe lorsqu'il se représentera à la session suivante.

Le stress n'est pas une maladie, je me suis rendu compte que ce qui posait problème, c'était avant tout les aspects psychologiques du stress. En particulier, une mauvaise gestion des pensées automatiques, des anticipations négatives qui amènent à une perte de confiance, à l'absence d'affirmation de soi.

2.4 Le rôle du stress par rapport à l'apprentissage

2.4.1 Historique

Le stress relié à l'évaluation est surtout abordé sous le thème de l'anxiété en situation d'évaluation. Les théories expliquant l'anxiété devant l'évaluation ont été introduites pour la première fois après la seconde guerre mondiale. Depuis cette époque, les chercheurs ont identifié une forte corrélation entre l'anxiété et les effets nuisibles sur les résultats d'évaluation. Les chercheurs s'intéressaient surtout aux étudiants des collèges et des universités. On avait remarqué qu'un trop grand niveau de stress pouvait nuire aux résultats d'étudiants qui pourtant étaient doués. Depuis lors, les recherches ont été orientées vers les causes reliant l'anxiété aux piètres performances et vers les façons d'y remédier.

Les diverses théories visant à expliquer le stress devant l'évaluation se situent dans un continuum entre deux extrêmes:

- 1- Un niveau d'anxiété trop élevé favorise des réponses non valables. L'attention est alors divisée entre la tâche en cours et un dialogue intérieur négatif qui augmente le risque d'erreurs.

Et de l'autre

- 2- le niveau élevé d'anxiété est le produit d'une faiblesse dans les habiletés ou encore, de mauvaises méthodes de travail. Les stagiaires maîtrisent moins bien la matière et sont plus nerveux

L'objectif de la majorité des recherches a été de maximiser les résultats des étudiants. Il a d'ailleurs été démontré qu'afin de favoriser l'obtention d'un meilleur rendement, on devait à la fois aborder l'anxiété devant l'évaluation et le savoir faire.

2.4.2 Sources d'anxiété

Les agents stressants des apprenants sont :

- 1- Les récompenses ou les punitions
- 2- La présence ou non de spectateurs dans l'audience
- 3- Les situations compétitives telles que les entrevues, les débats oratoires, les examens
- 4- La rencontre de nouvelles personnes
- 5- Le début d'un nouvel emploi

Les éléments responsables du plus grand stress sont ceux qui sont nouveaux et très intenses ou encore, ceux qui avertissent d'un danger. Les tâches impliquant un défi augmentent le niveau de stimulation. Dans ce contexte, l'inquiétude d'un examen sera perçue en fonction de l'écart entre l'amplitude de l'exigence de l'examen, telle perçue par l'apprenant, et la confiance de celui-ci en ses propres capacités.

Ainsi l'apprenant motivé ressentira une plus grande anxiété en fonction de la grandeur de cet écart. S'il croit avoir échoué il se peut qu'il éprouve du stress pendant un certain temps après l'examen.

2.4.3 Les effets sur l'apprenant

Les effets du stress sur l'apprenant ont un effet nécessaire et positif par rapport à l'apprentissage. Cependant trop de stress peut être nuisible.

On distingue quatre catégories qui ont des réactions nuisibles sur les apprenants faisant face aux stress.

- 1- L'inertie : l'apprenant choisit d'ignorer les risques d'échec.
- 2- Le changement : l'apprenant accepte toutes les nouvelles recommandations sans utiliser de jugements.
- 3- La fuite : L'apprenant se trouve des activités échappatoires qui l'éloignent de ses études. (procrastination).
- 4- L'hypervigilance : l'apprenant panique et porte son attention sur trop de choses à la fois.
- 5- L'étrécissement d'attention : l'apprenant oriente son attention sur des informations qui peuvent être tantôt justes, tantôt erronées.

Les effets nuisibles du stress devant l'évaluation, mis à part le risque d'échec, incluent aussi les problèmes de santé. Une étude auprès des élèves du niveau collège réalisé par la médecine scolaire a démontré que l'anxiété devant l'évaluation pouvait provoquer des troubles physiques : maux de têtes, malaises psychosomatiques, troubles de la digestion et de la respiration. De plus ces auteurs ont révélés que le stress en milieu éducatif était associé à l'usage abusif de substances nuisibles à l'organisme, telles que des tranquillisants, les sédatifs, les stimulants et autres. Cette consommation augmente lors des périodes d'examens.

En situation d'évaluation l'apprenant doit être capable d'orienter son attention vers la tâche demandée. Cette capacité est nécessaire à la réussite scolaire.

Kévin J. SWICK dresse une liste des différents indices révélant une difficulté d'attention chez l'apprenant.

Il soutient que l'apprenant possédant cinq de ces critères risque de passer sa vie dans un cycle d'anxiété.

- 1- L'apprenant a une capacité d'attention très courte.
- 2- L'apprenant est facilement irrité par les moindres événements contrariants
- 3- L'apprenant démissionne très rapidement devant les petits défis. Il ne sait pas comment s'adapter au changement.
- 4- L'apprenant est exagérément introverti. Il refuse de se mêler aux activités du groupe.

- 5- L'apprenant a une approche négative dans presque toutes ses interactions sociales. Il ne se fait pas d'amis facilement.
- 6- L'apprenant ne complète pas ses tâches quotidiennes régulièrement.
- 7- L'apprenant est extrêmement nerveux et semble être incapable de bien fonctionner en classe.
- 8- L'apprenant blâme les autres et déforme les rétroactions qu'il reçoit. Il cherche à renforcer l'idée d'échec.
- 9- L'apprenant ne possède pas les compétences lui permettant d'utiliser efficacement son environnement de classe.
- 10- L'apprenant utilise des comportements inadéquats afin de susciter l'attention des autres lorsqu'il se retrouve en situation stressante.

Ces critères sont souvent observables chez certains étudiants.

Le ministère de l'éducation U.S.²³ lors de leur étude auprès de 331 étudiants ont formulé une typologie des différents styles en fonction de leur vision devant l'étude et de leur anxiété devant l'évaluation.

1- **L'apprenant modèle** : (29% des apprenants)

Cet apprenant est ambitieux et très motivé. Il travaille fort, et veut obtenir de bons résultats scolaires. Il est très confiant, ne se sent pas stressé avant un examen.

C'est le cas de **Kévin, Sophie, Sylvie et Audrey**

2- **L'apprenant moyen** : (32% des apprenants)

Il démontre un comportement non compliqué. Il admet qu'il serait bon de travailler plus, cependant, il est assez confiant lors d'examens.

On peut citer l'exemple de **Virginie, Anthony, Catherine**

3- **L'apprenant désillusionné** : (11% des apprenants)

Celui ci est semblable à l'apprenant moyen si ce n'est qu'il est conscient du risque d'échec. Il perçoit l'importance des études et veut à tout prix éviter l'échec. L'anxiété devant l'évaluation est une réalité, mais il est tout de même généralement confiant.

Exemple d'**Isabelle**

4- **L'apprenant actif anxieux** : (12% des apprenants)

Cet apprenant voit l'échec comme la pire expérience et de plus, il se sent incapable de réussir. Il travaille fort, est intéressé et craint l'échec.

Exemple de **Bruno, Frédéric, Michael, Aline, Marc, Charlotte, Cynthia**

5- **L'apprenant passif anxieux** : (6% des apprenants)

L'apprenant manque de motivation. Ses résultats scolaires sont décevants. Il évite d'étudier, trouve toujours mieux à faire et est très anxieux devant l'examen. Il n'a aucune confiance en lui et panique devant l'évaluation.

Exemple de **Vincent**

²³ US department of education, DE PREEUW, E, DE NEVE, H, *Test anxiety can harm your health, some conclusions based on a student typology*, Washington, 1992

- 6- **L'apprenant "tout va bien"** : (8% des apprenants)
Tout va toujours bien, que les choses aillent mal ou non. Le succès est souhaité mais l'échec n'est pas une catastrophe. Il ne connaît pas l'anxiété devant l'évaluation.
- 7- **L'apprenant amorphe** : (2% des apprenants)
Cet apprenant est simplement ennuyé de tout. Rien n'est important, échec ou succès tout est pareil. Il n'éprouve pas d'anxiété.

Les apprenants modèles et moyens comptent pour près de 50%. Ce qui signifie que la moitié d'entre eux sont capables de bien vivre leurs études. Les autres catégories, mise à part les deux dernières, représentent environ 30% des apprenants vivant de l'anxiété lors des examens.

Ce pourcentage est tout de même révélateur du lien entre l'anxiété et l'évaluation.

La crainte devant l'évaluation compte pour 49% des raisons qui poussent les apprenants à remettre au lendemain. Ces raisons varient entre la crainte de la perception négative des autres, le perfectionnisme et le manque d'estime de soi.

3. Les Remédiations

En écoutant le discours de mes stagiaires, je remarque que plusieurs d'entre eux éprouvent un stress face à l'évaluation. Dans certains cas l'anxiété devient trop grande, l'apprenant panique et oublie, alors qu'il avait habituellement de la facilité à accomplir en cours.

Par l'entremise de cette recherche, j'ai voulu apporter une réponse à la question

"Comment diminuer les effets négatifs du stress lors des évaluations." Le diagramme suivant présente de façon concise la démarche de la recherche.

PROBLEME	CAUSE	SOLUTION
<p>Les résultats de certains stagiaires ne correspondent pas à ce que les stagiaires ont appris.</p> <p><u>Je le sais à partir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - du discours des stagiaires - de leur facilité à accomplir les travaux en cours. - de leur piètres performances aux évaluations. 	<p><u>Le stress</u> (entre autres)</p> <p><u>Je le sais à partir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - du discours des stagiaires - des réactions physiques ce certains stagiaires lors des examens: <ul style="list-style-type: none"> - extrême nervosité - extrême faiblesse - insomnie la veille 	<p><u>Gestion du stress</u></p> <p><u>Que le stagiaire apprenne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - à identifier les agents stressseurs à l'aide d'un journal personnel - à mieux gérer son stress par des exercices: <ul style="list-style-type: none"> - de méditation et de présence - de respiration - de relaxation et de visualisation - de pensée logique

Le stress a des composantes physiques, mentales, émotionnelles et spirituelles. Il touche la totalité de l'être humain. Il m'a semblé important que l'apprenant apprenne premièrement, à reconnaître les effets du stress à partir de ses sensations physiques, de ses pensées et de ses émotions. Je veux aussi qu'il soit capable d'identifier ses propres agents stressseurs. Lors de l'exercice des stagiaire guide en début de séquence **Aline** a pu identifier ses principaux agents stressseurs notamment son non verbal qui la trahit. Elle s'est mise à rougir puis a bafouillé. **Marc** quant à lui a eu des tremblements dans la voix et il se passait souvent la main dans les cheveux et il montrait beaucoup d'agitation. **Vincent** rougit et tripote nerveusement le micro.

Les stagiaires en formation dans le tourisme ont souvent un rythme de vie très rapide et ils prennent rarement le temps de s'arrêter. C'est pourquoi la tenue d'un journal m'a semblé être à la fois un moyen d'intervention (l'apprenant prend conscience de ses agents stressseurs) et un instrument de collecte de données.

J'ai aussi mis sur pied un programme de gestion du stress à partir d'exercices de méditation et de présence, de respiration, de relaxation et de visualisation et de pensée logique. La pratique de ces activités permet à l'apprenant d'apprendre comment gérer son stress afin que sa performance corresponde réellement à ses capacités au moment de l'évaluation.

3.1 La Méthode

3.1.1 Introduction

Lorsque certains apprenants m'ont parlé du stress, comme étant le grand responsable de leur insuccès aux évaluations, j'ai voulu approfondir ce qu'était réellement le stress et surtout trouver un moyen d'aider les apprenants à mieux le gérer. La présente recherche est de type qualitatif. J'ai choisi comme mode d'investigation l'expérimentation sur le terrain. J'ai tenté par cette recherche d'outiller l'apprenant de techniques de gestion du stress afin qu'il soit capable de diminuer l'impact négatif de l'anxiété lors des évaluations.

3.1.2 Le calendrier et le public

Tous les exercices de gestion du stress se sont déroulés durant les séquences de formation. Les stagiaires ont participé volontairement à la recherche. Au départ, certaines personnes étaient mal à l'aise et préféraient ne pas participer. Par la suite, une routine s'est établie et toutes les personnes ont acceptées de collaborer. Lors des exercices, j'exigeais le silence et le respect d'autrui. Il était interdit de se moquer de quelqu'un lorsque celui ci avait les yeux fermés. Afin de m'en assurer je surveillais la salle du regard. Tous les participants étaient calmes et silencieux pendant les exercices de gestion du stress. Lorsqu'un stagiaire arrivait en retard au cours, il entrait sans faire de bruit afin de ne pas déranger le déroulement de l'activité.

3.1.3 Les modalités

Mon intervention s'est déroulée à travers plusieurs séquences de formation en tourisme. Tout au long de ce projet j'ai misé sur la communication et la transparence. J'avais préalablement informé le responsable de l'organisme de formation de mon projet de recherche. Il m'a accordé sa confiance et son support tout au long de l'expérimentation. La mise en œuvre des exercices ne demandait aucune ressource spécifique, si ce n'est d'avoir accès à un éventail d'exercices de gestion du stress et de visualisation.

Il m'est arrivé à quelques reprises de créer de nouvelles visualisations, mais pour la majorité des séquences, j'ai préféré utiliser des exercices déjà existants, que j'ai adaptés selon les besoins spécifiques du moment.

Ce projet s'est déroulé sur une base volontaire et personnelle.

3.2 Axes de Remédiations

3.2.1 Introduction

J'ai présenté mon projet de recherche aux stagiaires dès le départ, en expliquant le quoi et le pourquoi de ma recherche. Je connais déjà tous les stagiaires. Certains d'entre eux n'ont pas de problèmes reliés à la perte de mémoire lors des évaluations, alors que d'autres m'ont déjà parlé de leur état de panique devant les évaluations. Au début du projet, j'étais incertain de la réaction qu'auraient les stagiaires. Je voulais les intéresser au projet afin d'obtenir leur collaboration. Le départ ne fut pas de tout repos, j'en reparlerai dans la mise à l'essai. Je leur apportais quelque chose de totalement nouveau.

3.2.2 Le choix des activités

Les activités d'intervention que j'ai retenues devaient correspondre à des critères importants que j'avais établis en concertation avec les apprenants lors de la période de mise à l'essai.

Les activités devaient :

- 1- être efficaces et diminuer le stress.
- 2- être brèves et ne pas nuire à la séquence de formation.
(les stagiaires ne voulaient pas perdre de temps)
- 3- être intéressantes.
- 4- être diversifiées.

Pour ce faire, j'ai privilégié les exercices

1. de méditation et de présence à soi
2. de respiration
3. de relaxation et de visualisation
4. de pensée logique

Mes interventions se sont faites en deux parties. Premièrement, dans la pratique hebdomadaire des exercices, et deuxièmement dans la mise en application de ces techniques lors d'évaluations

3.2.3 Traitement des données

Les données que j'ai recueillies venaient de quatre sources différentes

1. Questionnaire du jour de l'évaluation

A chaque évaluation le stagiaire remplit un questionnaire sous forme de grille sur laquelle il inscrit un numéro correspondant à son niveau de tension avant et après les exercices de gestion du stress. L'échelle varie de 1 à 5, 1 correspondant à "tout à fait relax" et 5 à "tout à fait tendu". Il peut aussi y ajouter des commentaires. Je distribue les feuilles en début de séquence et les ramasse à la fin de la séquence de formation. (cf. *annexe1*), de plus, il répond à quelques questions ouvertes avant et après l'exercice.

Ces questions sont :

Avant l'exercice :

1. Comment te sens tu physiquement ?
2. Quelles émotions éprouves tu ?
3. Quelles sont tes pensées ?
4. As tu confiance en tes capacités à réussir cet examen ? indique pourquoi.

Après l'exercice :

5. Quelles ont été tes pensées, tes émotions ou tes sensations physiques lorsque tu faisais ton exercice ?
6. Ta confiance et/ou ton anxiété ont elles été changé lors de l'exercice ?
7. Si ta confiance a diminué, qu'as tu fais pour reprendre confiance en toi ?

2. Un journal de stress

Tenu régulièrement par le stagiaire.

3. Une chronique personnelle

Que je tenais mensuellement et dans laquelle je notais les commentaires verbaux des stagiaires ainsi que mes observations lors de la mise en œuvre des exercices.

4. Les résultats

Des examens et de la séquence.

J'ai extrait des journaux et des questionnaires les passages que je jugeais les plus pertinents à leur vécu. Ces extraits ont été classés selon la date, le nom et le niveau du stagiaire qui les a écrits. Je tiens à préciser que tous les noms des stagiaires sont fictifs et qu'ils resteront les mêmes tout au long de ce mémoire.

3.3 Les différentes activités

Afin de réaliser ce projet, je devais obtenir la collaboration des stagiaires. Il était facile pour eux de blâmer le stress de leurs médiocres performances, mais plus difficile d'accepter d'y apporter une solution. De plus, les techniques de gestion du stress devaient être employées quotidiennement. Un peu comme l'exercice physique, c'est par la pratique que les effets sont ressentis. J'ai choisi de présenter le projet de recherche aux stagiaires à partir de la première séquence. Par la suite, j'ai établi une routine simple et efficace dont voici un exemple de déroulement.

3.3.1 Les exercices quotidiens de gestion du stress (cf. annexe 2)

Exemple d'une séquence de formation typique :

Début de la séquence, les stagiaires entrent dans la salle. Je les salue et remets à chacun leur journal. Certains l'ouvrent immédiatement, d'autres l'ouvriront plus tard dans la séquence ou encore, un autre jour. Ils reçoivent aussi une nouvelle feuille questionnaire qu'ils garderont dans leur journal toute la semaine (cf. *annexe 1*). Sur cette feuille se trouve une grille à remplir avant et après l'exercice de gestion du stress. Cette grille a pour but de permettre au stagiaire de s'arrêter et de prendre conscience de ce qu'il ressent au niveau de son corps, de ses émotions et de ses pensées.

Lorsque tout le monde est entré, je ferme la porte et j'invite les stagiaires à s'installer confortablement. Certains ferment les yeux, d'autres appuient leur tête sur la table de travail en se servant de leur bras comme coussin. A l'exception des exercices de respiration, je les laisse libres quant à la façon de s'installer, pendant une à deux minutes nous faisons l'exercice que j'ai planifié. Tous les stagiaires participent avec sérieux sans déranger les autres. Une fois l'exercice terminé je les laisse revenir à eux et ensuite ils remplissent la deuxième partie de leur feuille de tension. Ils insèrent la feuille dans le journal et me le remettent sur mon bureau.

D'autres choisissent de garder leur journal pour y écrire plus tard pendant la séquence. Sans plus attendre je démarre la séquence. Le tout aura pris un maximum d'environ cinq minutes. A la fin du cours, je ramasse les journaux et place le tout dans mon classeur.

3.3.2 Le journal de stress

Le journal entre avec beaucoup de facilité dans la routine. Je remets donc à tous les stagiaires un cahier dans lequel ils écrivent ce qu'ils ressentent au point de vue émotif et physique, ce qui les tracassent, leur fait plaisir, un peu de tout quoi!

Les stagiaires sont libres d'y écrire ou non, au choix. Je leur laisse le temps nécessaire d'y composer et même d'y faire des dessins. Ils savent que je lirais leurs journaux, mais que personne d'autres n'y aura accès. J'en garanti la confidentialité. Ils ne sont pas autorisés à sortir ce cahier de la salle. Au fur et à mesure que les journaux se déposent sur mon bureau, je les range en lieu sûr. Les stagiaires m'honorent de leur confiance et je les respecte.

Certains stagiaires se livrent dans leur journal et y écrivent tous les jours. D'autres, l'utilisent très peu. A l'occasion, je leur demande d'y écrire ce qu'ils ont vécu durant un exercice de gestion de stress. Il est arrivé qu'un stagiaire utilise son journal pour communiquer directement avec moi, en me demandant de l'aide supplémentaire, ou en s'excusant d'un comportement indésirable durant la séquence.

L'utilisation du journal de stress rejoint deux objectifs :

1. Permettre au stagiaire de s'arrêter et de prendre conscience des agents stresseurs qu'il a à ce moment là
2. Communiquer avec moi et me faire connaître les agents stresseurs qu'il identifie

3.4 L'analyse des données

J'ai procédé à l'analyse des données sur une période de trois mois. Le temps qui s'est écoulé a été bénéfique à l'interprétation des résultats. L'analyse porte sur l'ensemble des données. Les commentaires des stagiaires proviennent de sources diverses, le journal, les feuilles (hebdomadaires et jours d'évaluation) ainsi que certains des propos que j'ai notés dans ma chronique. Je cherche à diminuer le stress des stagiaires lors des jours d'évaluation. Pour ce faire, j'ai mis sur pied un programme d'intervention constitué d'environ cinq minutes par jour d'exercices de gestion du stress. Par ce programme, je veux que le stagiaire identifie ses propres agents stresseurs et apprenne à mieux gérer son stress face aux évaluations.

Ces mêmes objectifs ont guidé l'analyse. A l'aide des commentaires recueillis, j'ai voulu identifié les principales catégories d'agents stresseurs. Par la suite, j'ai voulu vérifier qu'elles étaient les effets apportés par la pratique quotidienne des exercices de gestion du stress. Finalement, j'ai vérifié quel était l'impact de la gestion du stress lors des jours d'évaluations à partir de l'analyse des réponses aux questionnaires complétés ces jours là, et des résultats des examens obtenus par les stagiaires.

Pour ce faire je me suis basé sur les quatre questions suivantes :

1. Le stagiaire était-il tendu lors de l'évaluation ? Si oui ou si non, pourquoi ?
2. Les exercices de relaxation ont-ils permis de diminuer son stress ?
3. Est-ce que le stagiaire a géré son stress pendant l'évaluation ?
4. Quel a été sa prestation à l'évaluation ?

3.4.1 Phase d'implantation

De septembre à décembre

Le mois de septembre a servi de période de mise à l'essai. Par la suite, une habitude de travail s'est créée et surtout j'ai développé une assurance.

A partir du mois d'octobre, j'établi une routine et un choix d'exercices qui cadre bien avec les critères énoncés par les stagiaires.

Mise à l'essai : septembre

Je commence la formation en expliquant mon projet ainsi que les objectifs de ma recherche aux stagiaires. Je trouve important de les impliquer volontairement et non de manière autoritaire. Certains voient dans les exercices une perte de temps, prétendant qu'ils ne se sentent pas stressés.

Je me trouve devant une impasse car j'ai besoin de leur coopération. D'une part, je refuse de vivre cette intervention dans un contexte tendu et d'autre part, je suis convaincu de la nécessité de vérifier l'efficacité en séquence de formation des méthodes de gestion du stress. La réaction négative de certains stagiaires me force à prendre un certain recul et à réévaluer mes intentions. Je ne veux pas cesser ce que j'ai entrepris car il me sera difficile d'y revenir par la suite. J'opte pour la pratique hebdomadaire d'une minute de silence. Au préalable, je demande au groupe de diriger leur attention sur une chose en particulier, par exemple : les battements du cœur, les bruits environnants, les sensations physiques ...

L'emploi de cette activité sert à acclimater les stagiaires et me permet de reprendre confiance en mon projet.

Suite à la période d'ajustement, je sais que les stagiaires veulent apprendre à gérer leur stress afin de mieux réussir aux évaluations. Lors des dernières semaines, les stagiaires viennent chercher eux mêmes leurs journaux, remplissent leur feuille de tension et effectuent leur minute de silence avec beaucoup de sérieux. La résistance rencontrée au départ a disparue et ne s'est plus jamais manifestée. Même que les deux stagiaires qui ont critiqué l'intervention au début, utilisent maintenant leur journal lorsqu'ils se sentent le besoin d'écrire. Ce changement dans leur attitude peut aussi correspondre à l'assurance que j'ai prise face à l'implantation du projet. Les stagiaires entrent dans la salle, surtout dans l'après midi, avec beaucoup d'agitation, l'écriture et le silence les calment et les prédisposent à mieux se concentrer pendant les séquences de formation.

3.5 Description des exercices

3.5.1 Introduction

Ce chapitre présente en détail le journal et les quatre séries d'exercices de gestion du stress, ceux ci étant :

- 1- la méditation et la présence
- 2- la respiration
- 3- la relaxation et la visualisation
- 4- la pensée logique

Pour chacun de ces quatre volets, je décris la mise en pratique des activités en formation. Je termine chacune des quatre séries par un exemple d'exercice fait durant une séquence. Le lecteur peut se référer aux annexes pour obtenir d'autres exemples d'exercices. (cf. *annexe 3 à 6*).

Il trouvera aussi, en annexe, un tableau (cf. *annexe 2*) représentant l'ensemble des types d'exercices présentés dans le mémoire. Cette liste n'est pas exhaustive, elle est un pot pourri tiré de l'ensemble des activités réalisées en séquence de formation.

3.5.2 Le journal

Le journal est un outil de réflexion, un ami intime à qui l'on se confie ouvertement. Ecrire dans un journal exige de la confiance. On s'y révèle, on s'y livre en partie ou en tout; on peut garder une certaine pudeur dans ce qu'on y écrit, mais en même temps cette réserve révèle qui nous sommes. On ne peut pas forcer le stagiaire à écrire. Cela doit se faire sur une base volontaire. Du fait que le stagiaire sait que le formateur lira son journal, il pourra l'utiliser en tant que moyen de communication.

A travers le journal, il s'établit une plus grande amitié entre les stagiaires et moi. A certaines occasions, je rencontre individuellement celui qui vit des problèmes trop intenses. Je ne m'impose pas, mais j'offre mon écoute et mes encouragements. En résumé, l'écriture du journal sert avant tout au stagiaire, au niveau de sa croissance personnelle. Du fait qu'il soit lu par le formateur, le journal favorise un lien entre le formé et le formateur.

3.5.3 Les exercices de méditation et de présence à soi même

En abordant cette première série d'exercices, je commence directement par un exercice qui vise à leur faire prendre conscience du lien qui existe entre le corps et les émotions. Par la suite, j'explique aux stagiaires la relation suivante, l'action physique influence les émotions, ces dernières orientent les pensées, qui affectent les émotions et à leur tour, les sensations physiques. J'utilise des exercices courts et simples dont le but est principalement de ramener l'apprenant au présent et lui permettre de prendre conscience de ses émotions, de ses sensations physiques et de ses pensées. A titre d'exemple le lecteur peut s'arrêter et écouter les bruits qui l'entourent, ce faisant, son attention occupe automatiquement l'ici et maintenant. Ce petit exercice est très simple et est l'un des favoris des stagiaires (celui qu'ils me demandent le plus souvent). Le Feed back des stagiaires par rapport à cette série d'exercices a été très positif. Ils ont aussi réagi positivement à un exercice de méditation que j'ai déguisé sous le nom "l'arrêt des pensées". Dans l'ensemble, leur témoignage confirme le sérieux avec lequel ils ont fait ces exercices. Certains ont dit avoir remarqué lors de l'exercice une tension physique dont ils n'avaient pas reconnu l'existence auparavant. Le commentaire de **Kévin** démontre comment, malgré ce qu'il a écrit, sa pensée et son corps sont reliés:

"Je ne suis conscient de rien. Je suis trop enragé. A l'intérieur mon estomac tourne..."

Voici quelques extraits des commentaires des stagiaires:

"Je me sens vraiment bien dans ma peau. Je ne suis pas fatigué, mais j'ai mal aux reins. J'ai entendu des gens marcher dans le couloir et des portes se fermer. J'ai entendu des gens parler. J'étais conscient d'entendre les battements de mon cœur, de sentir la douleur de mes reins et la tension dans mes jambes."

"Comment je me sens actuellement ?

Calme

Réveillée

Prête à travailler

De bonne humeur"

"Je suis consciente de la porte qui s'est ouverte et des pas quand la personne est entrée dans la salle et a fermé la porte."

"La tension que j'ai eue était un mal de tête. J'avais ce mal de tête parce que je manque de sommeil et je dois aller à mon cours de théâtre ce soir. Quand j'ai augmenté cette tension, je me sentais fâchée parce que je veux du temps pour moi même (ici on voit le lien entre sa colère et son mal de tête).

A titre d'exemple : exercice de la conscience du corps

- 1- Serre tes poings et tes mâchoires. Ferme tes yeux et fronce tes sourcils pendant trente secondes.
 - As tu retenu ta respiration ?
 - Te sentais tu tendu ?
 - Porte ton attention sur tes pensées.
 - Comment étaient elles ?
 - Te sentais tu joyeux ou fâché ?

- 2- Serre tes poings et tes mâchoires, contracte les muscles autour de tes yeux et plisse tes sourcils durant trente secondes
 - As tu retenu ta respiration ?
 - Est ce que tu te sentais tendu ou détendu ?
 - Quelles étaient tes pensées ?
 - Tes pensées étaient elles joyeuses ou sévères ?

- 3- Prends un moment pour tenir ton crayon dans ta bouche, place le serré entre tes lèvres de manière à ce que le tiers soit dans la bouche. Tes dents ne doivent pas toucher le crayon.
 - A part te sentir ridicule, comment te sentais tu au niveau physique ?
 - Quelles étaient tes émotions ?

- 4- Maintenant prends le crayon entre tes dents sans que les lèvres ne touchent le crayon. Garde cette position pendant trente secondes.
 - Te sens tu différent de tout à l'heure ?

Dans l'exercice trois, tu as utilisé les muscles qui empêchent de sourire. Dans le quatrième, tu utilisais les muscles qui te permettent de sourire. Tu peux choisir comment tu veux réagir à un événement et ta réaction influence directement ton humeur. (Référence : Benson et Stuart)

3.5.4 Les exercices de respiration

Lorsque je présente les exercices de respiration, je demande aux stagiaires de vérifier s'ils ont une respiration abdominale ou thoracique en se plaçant une main sur le ventre et l'autre sur le thorax. La plupart ont une respiration abdominale. Ils ont pratiqués, pendant trente secondes, les respirations thoraciques en utilisant leurs mains comme témoin, ils ont notés, par la suite, comment ils se sont sentis après l'exercice, puis nous avons repris l'activité en ayant cette fois une respiration abdominale pendant trente secondes et en notant à nouveau les observations sur le journal. Les stagiaires ont remarqués une grande différence entre les deux formes de respiration.

Nous en avons discuté ensemble et je leur ai parlé du lien entre la respiration thoracique et la peur, et celui de la respiration abdominale et l'état de relaxation. J'ai aussi expliqué qu'ils pouvaient choisir une respiration abdominale lorsqu'ils désiraient diminuer leur niveau de stress lors d'une évaluation.

Voici quelques commentaires recueillies :

- J'ai principalement une respiration thoracique. Si je me concentre sur la respiration, c'est plutôt ventral
- Respiration thoracique manque d'air
- Respiration abdominale..... beaucoup d'air, qui va à chaque partie de mon corps, ça relaxe.
- Je respire plus par la respiration abdominale.
- Je manque d'air avec la respiration thoracique
- Quand j'ai peur, je respire profondément et lentement pour entendre le bruit qui me fait peur.
- Aujourd'hui, j'ai trouvé que je respire thoraciquement. Incroyable! Quand je respire thoraciquement, ça me rend tendu.
Quand je respire abdominalement, ça me calme
- Ma respiration du ventre! Je n'ai pas assez d'air en respirant par la méthode respiration thoracique. Beaucoup plus facile pour moi de respirer avec l'abdomen. j'ai plus d'air et je me sens plus relax!

3.5.5 Les exercices de relaxation et de visualisation

Les stagiaires aiment habituellement les activités de visualisation, car même si ils sont dirigés, ils laissent place à la créativité. Combinés aux exercices de relaxation, ils permettent la création d'espaces intérieurs nouveaux et agréables. Lors de la mise en place de ces exercices, il a été nécessaire de me plier aux contraintes du temps. Un exercice de visualisation complet (incluant aussi écriture, dessin et discussion en groupe) peut prendre jusqu'à quarante cinq minutes. Je n'avais à ma disposition que cinq minutes. Donc l'aspect dessin et partage était très limité.

A titre d'exemple : exercice de libération de la tension

- 1- Assieds toi confortablement sur la chaise en plaçant tes pieds sur le sol.
- 2- Ferme les yeux et imagine que tu es assis dans l'eau peu profonde sur le bord de la plage près d'un lac ou de la mer. L'air est doux et juste assez chaud. Les vagues arrivent sur toi, doucement, juste à la hauteur de ton ventre. L'eau est belle et chaude. Tes respirations suivent le rythme des vagues. La vague arrive avec chacune de tes inspirations et repart avec chacune de tes expirations.

- 3- Maintenant inspire profondément en gonflant ton abdomen comme s'il était un ballon, et dis toi lorsque la vague doucement sur toi: "j'inspire le calme" fais une pause avant d'expirer.
- 4- Expire en sortant l'air de ton abdomen et en te disant "j'expire la tension" prends une pause avant d'inspirer à nouveau.
- 5- Utilise chacune de tes inspirations pour laisser entrer le calme et chacune de tes expirations pour laisser sortir la tension.
- 6- Compte 10 respirations, et sens après chaque vague la tension qui diminue et le bien être qui s'installe en toi.
- 7- Lorsque tu auras terminé, ouvre les yeux et étire les bras et les jambes.
Prends en note comment tu te sens?

3.5.6 Les exercices de pensée logique

J'ai expliqué aux stagiaires le lien entre les pensées négatives, les émotions et le comportement. Dans un premier temps, je leur ai demandé de reconnaître leurs pensées automatiques. Celles ci sont généralement:

- 1- des pensées réflexes, qui nous viennent involontairement dans la tête
- 2- rapides et courtes
- 3- non conscientes
- 4- négatives, non réalistes et destructives.

Il est facile de croire les pensées automatiques puisqu'elles nous servent de dialogue intérieur. J'ai terminé cette présentation en expliquant aux stagiaires que les pensées influencent nos émotions, et que notre corps croit ce qu'on lui dit. Par exemple, en regardant un film qui fait peur, le cœur bat plus vite. J'ai ensuite demandé aux stagiaires d'identifier certaines des pensées automatiques

Je prends ici l'exemple d'une stagiaire.

- c'est de ma faute
- je ne suis pas capable
- je ne suis pas bonne
- je suis grosse
- je ne suis pas comme les autres je suis bizarre
- je suis laide

3.5.7 A titre d'exemple : exercice STOP

Un exercice très utile et efficace est celui de "l'arrêt de la pensée". On peut utiliser cette technique lorsque les pensées deviennent un long monologue négatif et déprimant. Le point de départ est de reconnaître ses pensées destructives. Ce qui n'est pas forcément facile. La méditation offre un bon entraînement à la reconnaissance de ses pensées car elle permet de prendre du recul en se concentrant sur un objet ou une pensée spécifique.

Une fois les pensées négatives reconnues, il suffit de se dire "STOP", intérieurement ou verbalement, suivi de quelques respirations profondes. On nomme ensuite nos pensées "PENSEES" et on respire encore profondément en relâchant la tension et en remplaçant le discours inutile par une affirmation valorisante.

La commande STOP est très efficace pour trois raisons:

1. le mot STOP sert de punition. On n'a généralement pas tendance à répéter souvent ce qui est puni.
2. la commande agit sous forme de distraction et réveille la personne
- 3 le mot "STOP" est une réponse dynamique qui change le cours de la pensée et permet de se tourner vers des pensées plus constructives.

Cet exercice est très utile lorsque le discours intérieur est négatif, comme dans le cas d'une évaluation. Plusieurs stagiaires se répètent avant l'évaluation qu'ils ne sont pas bons et qu'ils vont échouer. Ma réaction est d'inviter le stagiaire à formuler sa phrase en termes plus positifs, par exemple: "je vais faire de mon mieux ou je vais réussir"

3.6 Bilan et évaluation

3.6.1 Introduction

Je présenterai ici une analyse des données recueillies lors de l'expérimentation dans les journaux des stagiaires, les questionnaires et la chronique du formateur. A partir de l'analyse, je chercherai premièrement à identifier les principaux agents stresseurs dans la vie des stagiaires. Deuxièmement, je ferai ressortir les effets produits par la pratique quotidienne des exercices de gestion du stress. Je tenterai de vérifier si la pratique des exercices a apporté un changement dans la manière dont les stagiaires réagissent au stress. Troisièmement je m'attarderai particulièrement à la gestion du stress lors des jours d'évaluation en analysant les commentaires recueillis lors des tests et déterminerai l'impact de la gestion du stress sur le travail des stagiaires.

3.6.2 Les principaux agents stresseurs

Les stagiaires se sont exprimés à la fois dans le journal et sur les différents questionnaires. Cependant c'est surtout à l'intérieur du journal que le stagiaire a livré ses pensées, ses états d'âme, ses espoirs et ses déceptions. Le journal a servi avant tout à l'apprenant comme outil de réflexion. **Kévin** l'a d'ailleurs mentionné en écrivant " je me sens bien et j'aime l'idée d'avoir un journal à la fin de la journée pour écrire ce qui se passe et comment je me sens."

Les écrits analysés révèlent entre autres, les nombreuses préoccupations des stagiaires. Il est possible de regrouper les différents agents stresseurs en trois principales catégories, celles ci étant les agents stresseurs:

- sociaux
- émotionnels
- physiques

Parmi les agents stressseurs sociaux on retrouve: la famille, le travail, la formation, les horaires trop chargés.

Les agents stressseurs émotionnels sont l'agitation, la nervosité, la dépression et la colère. Les agents stressseurs physiques correspondent à la fatigue (manque de sommeil), aux tensions corporelles et aux problèmes de santé.

Les tableaux suivants présentent des exemples de commentaires tirés des écrits des stagiaires (cf. *annexe 7 et 8*) et classés selon les différents agents stressseurs.

1. Les agents stressseurs sociaux

Famille	"Mes parents sont toujours sur mon dos, puis je viens toujours frustrée." "Je me sens triste ma mère et moi avons eu un clash!"
Travail	"C'est un peu dur d'avoir un job et d'être en formation" "Je suis baby Sitter et je dois garder de 18h30 à 20h30 et je n'aurai pas beaucoup de temps pour faire mes choses."
Formation	" J'ai un test en PC (et je ne comprends rien), trois feuilles de travail en géographie du tourisme et probablement en histoire des civilisations" "des fois je me sens comme si je suis écœuré de la formation"
Horaires	"Aujourd'hui je me sens pressée, coincée, car j'ai trop de choses à faire et pas assez de temps" Je dois faire beaucoup de choses ce soir, comme des révisions et d'autres choses... je veux du temps pour moi même!"

2. Les agents stressseurs émotionnels

Agitation	"Je suis très excitée..." "Quand je ne suis pas en formation, je suis vraiment excitée.»
Nervosité	"Aujourd'hui, je ne suis pas capable de faire des respirations abdominales parce que j'ai peur, je suis nerveux"
Dépression	"Ma vie est tellement affreuse, je ne peux plus l'endurer. je n'en peux plus. La vie me fait me sentir bonne à rien" "Aujourd'hui je suis plus minable qu'hier. Je ne sais pas pourquoi mais je suis écœurée d'être moi même."
Colère	« Je suis fâchée contre moi parce que je ne fais pas de mon mieux à l'école » "X m'enrage, Y m'enrage, je n'ai pas de patience aujourd'hui"

3. Les agents stressseurs physiques

Fatigue	"Aujourd'hui je me sens fatigué car je n'ai pas eu une bonne nuit de sommeil"
Tension corporelle	"J'ai senti la douleur de mes reins et la tension de mes jambes". "Je me suis aperçu que j'avais mal à la tête".
Problèmes de santé	"Je me sens très, très malade" "je ne me sens pas bien. Ma gorge me fait mal."

3.6.3 Les effets associés aux exercices de gestion du stress

Dans le but de déterminer quels ont été les effets associés aux exercices de gestion du stress, j'ai fait ressortir l'idée principale de chacun des commentaires reçus. Ce procédé m'a permis de différencier entre les effets ressentis:

1. pendant l'exercice
2. directement à la suite de l'activité
3. à plus long terme

Les tableaux suivants présentent les trois catégories dans lesquelles sont classés les résultats respectifs accompagnés d'extraits appuyant ces énoncés.

1. Pendant l'exercice

Plaisir	"Un plaisir à faire"
Détente	« Et quand tu as dit de laisser les muscles se détendre, mon cou et mes bras sont juste tombés vraiment relax, comme si je flottais sur un nuage » "Mon cœur battait vite au début. Mais à la fin, il battait à un rythme régulier."
Concentration	"J'étais complètement absorbée dans la visualisation." "je me suis concentré sur ma respiration"
Conscience de soi	"Quand j'ai relaxé ma tête et tous les membres de mon corps, c'est alors que je me suis aperçue que j'avais mal à la tête." "J'étais conscient de mes côtes qui s'élargissaient quand j'inspirais, de mes pensées pour mes amies et amis, de la relaxation que j'éprouvais et des battements de mon cœur."

2. Directement après

Relaxation	"L'exercice le plus relaxant qu'on a fait". "Je me suis trouvée très relaxée après la session"
Disponibilité à apprendre	"Maintenant je suis prêt à me concentrer".

3. Long terme

Confiance en soi	"Je suis capable de faire tout ce que je veux si j'essaie"
Responsabilité	"Il faut que je prenne du temps pour comprendre ce que je fais et écouter plus".
Banque de ressources	" Je me suis concentrée à me débarrasser de mon sommeil". "Il faut juste que j'aie confiance en moi". La prochaine fois je vais réussir."

Les commentaires des stagiaires relativement à ce qu'ils avaient vécu pendant les exercices sont la prise soudaine de conscience de pensées, d'émotions et de sensations physiques jusqu'alors non perçues.

Il est arrivé à certaines occasions qu'un stagiaire soit trop tendu pour réussir à se concentrer et à suivre l'exercice: "Je suis conscient de rien car je suis trop en colère." Ou encore "Aujourd'hui, je ne suis pas capable de faire des respirations abdominales parce que j'ai peur. Je suis nerveux. " Les effets encourus à la suite des activités ont été de diminuer l'agitation (favoriser la relaxation) et d'augmenter la disponibilité à apprendre. Les effets à long terme sont conséquents sur la pratique des exercices. D'une part, il y a eu une appropriation par l'apprenant de sa responsabilité vis à vis de son apprentissage et d'autre part, l'apprenant développe une plus grande confiance en soi.

Certaines personnes ont utilisé ce qu'elles ont appris afin de répondre à un besoin immédiat. Je cite l'exemple de **Virginie** qui avait mal à la tête et préférait utiliser le temps de visualisation comme temps de relaxation pour diminuer son mal de tête: "Je me suis concentrée à relaxer ma tête pour éliminer mon mal de tête".

A long terme certains commentaires ont révélés une mise en pratique des principes appris en gestion du stress. **Charlotte** éprouvait plusieurs difficultés personnelles et familiales. Elle écrivait en septembre "aujourd'hui je suis plus minable qu'hier. Je ne sais pas pourquoi mais je suis écœurée d'être moi même." En décembre, elle écrivait "aujourd'hui, je suis contente, mais il y a des choses qui me dérange. Il faut que je travaille fort pour réussir. Je suis un peu tendue, mais je fais ce que tu me suggères de faire et ça m'aide beaucoup. Ça va prendre du temps mais je vais y arriver. Merci Franck!"

3.6.4 Les exercices des jours d'évaluation

La pratique des exercices de gestion du stress visait à préparer le stagiaire à mieux gérer son stress le jour de l'évaluation. Le questionnaire, composé spécifiquement pour les journées de tests, aidait le stagiaire à se situer par rapport à son vécu, lui faire prendre conscience de ses émotions, de ses pensées et en particulier de son discours intérieur. Avait-il confiance en ses capacités? A la suite du test, il complétait une nouvelle feuille qui avait pour objectif, de le sensibiliser à ce qu'il venait de vivre et de le responsabiliser sur sa capacité de gérer son stress lors de l'évaluation.

(cf. *annexe 8* réponse aux questionnaires)

En analysant les commentaires récoltés les jours d'évaluation, il est possible de regrouper l'ensemble des stagiaires à l'intérieur de trois profils différents.

Celui du stagiaire:

1. toujours relax et qui réussit bien
2. souvent stressé et qui réussit bien
3. souvent stressé et qui éprouve des difficultés à réussir

3.6.5 Mon évaluation du vécu de la recherche

En réalisant cette recherche, je me retrouvais en territoire inconnu que j'explorais avec un groupe de stagiaires. Le début de l'expérimentation a donné lieu à une suite de réajustements. On me faisait confiance, ça je le sentais. Avec un peu de recul, je réalise que les premières difficultés rencontrées en implantant ce projet furent déclenchés par mon manque de confiance personnelle. Je craignais un refus de collaboration.

Cette insécurité devait se refléter dans mon attitude, à preuve, le jour où j'ai pris la décision que l'expérimentation réussirait, et que j'ai eu la certitude que je devais former mes stagiaires à comment gérer leur stress, les résistances se sont évaporées. J'ai réussi à trouver en moi la volonté d'implanter ce projet le jour où j'ai réalisé que je ne faisais pas cette recherche pour moi seul, mais pour répondre à un besoin réel des stagiaires. J'étais convaincu qu'il fallait arrêter de se plaindre du stress et plutôt chercher à y remédier. Ce fut là un élément déclencheur qui servit à alimenter cette recherche. Mon but n'était, pas de monter un cours de relaxation, mais plutôt d'aider les stagiaires à contrôler leur stress face à l'évaluation. Avant tout, il fallait établir une régularité afin que le tout devienne une habitude, les effets se feraient ressentir grâce à la pratique renouvelée des exercices. L'apprentissage de la gestion du stress demande du temps. La dimension routinière était essentielle. Même la minute de silence pouvait suffire à ramener le sujet présent à son corps, à ses émotions et à ses pensées, ce qui en retour le rendait réceptif à l'apprentissage.

Une fois la routine établie, j'ai eu l'impression qu'une nouvelle dimension s'installait dans mes séquences. Nous avons créé un rituel. Les exercices étaient vécus dans le silence et le respect. Lorsqu'un stagiaire arrivait en retard, il s'immobilisait immédiatement et attendait debout que le tout soit terminé. Ce comportement était volontaire et naturel. Je ne l'avais pas imposé. Il m'est arrivé de vivre des moments magiques, lorsque je guidais les stagiaires dans une visualisation, ou une relaxation. Ces moments de calme et de présence me touchaient profondément.

Une des limites de ce projet provient directement de la source des données. J'ai travaillé avec les données que des stagiaires ont accepté de me soumettre. Les commentaires des stagiaires étaient souvent très concis. Participer aux centrations, visualisations et autres, fut accepté de bon gré, remplir des questionnaires, le fut moins. En soi, le journal aurait pu suffire comme base de données. La principale limite du projet, provient directement du caractère englobant du thème de cette recherche. Le stress touche toutes les composantes de l'être humain dans ses dimensions physiques, émotionnelles, mentales et spirituelles. Par le fait même, il est impossible de simplifier l'interprétation des résultats obtenus aux seuls attributs de la mise en pratique des exercices de gestion du stress.

En ce qui à trait à l'impact des exercices de réduction du stress, il est assez difficile d'en tirer une conclusion. Malgré tout, d'une manière générale, les stagiaires déjà stressés avant les exercices de gestion du stress le sont demeurés après.

Ceux qui étaient calmes et confiants ont semblé mieux bénéficier des exercices:
"Je suis très relax et heureuse / je suis très relax et même encore plus".

L'apport d'exercices spécifiques à la gestion du stress n'a démontré aucune amélioration, à court terme, dans les résultats en formation. Toutefois, après leur exécution j'ai pu apprécier chez les stagiaires une plus grande application au travail.

Le stress est inévitable, on doit donc apprendre à le gérer. En ce sens j'ai voulu outiller mes stagiaires de techniques leur permettant d'utiliser le stress efficacement afin que leur travail en formation reflète les connaissances apprises. Je suis parti du discours souvent prononcé par les stagiaires face aux échecs lors des évaluations: "j'étais trop stressé et j'ai tout oublié", pour mettre sur pied un programme de gestion du stress constitué d'exercices de méditation, de présence, de respiration, de relaxation, de visualisation et de pensée logique.

L'expérimentation de cette recherche a permis d'identifier trois catégories d'agents stressés:

1. Sociaux (la famille, le travail, la formation, les horaires trop chargés)
2. Emotionnels (l'agitation, la nervosité, la dépression, la colère)
3. Physiques (la fatigue, les tensions corporelles, les problèmes de santé)

En regroupant les commentaires reçus des différents stagiaires, j'ai dressé une liste des principaux effets apportés par la pratique de la gestion du stress en formation. Certains stagiaires éprouvent du plaisir et de la détente lors des activités. Ils réussissent à bien se concentrer et à prendre conscience de leurs pensées, de leurs émotions et de leurs sensations physiques. Après le déroulement de l'activité, certains stagiaires se sentent plus relax. A plus long terme, certains stagiaires développent une plus grande confiance en eux et un sens de responsabilité vis à vis de leur apprentissage. En apprenant à gérer son stress, l'apprenant se construit une banque de ressources intérieures à laquelle il peut avoir accès par la suite.

Il n'y a pas eu de changements significatifs par rapport au travail en formation. Les commentaires recueillis lors des jours d'évaluation permettent de distinguer trois profils de stagiaires:

- ceux qui n'éprouvent pas de stress et réussissent bien
- ceux qui sont stressés et qui ont de bons résultats
- ceux qui sont stressés et qui ont des difficultés aux évaluations

Les écrits analysés révèlent que l'apprenant est stressé lorsqu'il manque de confiance en ses propres capacités. Finalement la lecture des journaux permet de comprendre que les stagiaires ont une vie pleine de tension et de contradictions. Si à court terme, je n'ai pas remarqué d'amélioration en ce qui touche le travail en formation, à long terme, je suis en mesure de percevoir certains changements chez des stagiaires. Il y en a même qui obtiennent maintenant des résultats supérieurs par rapport au début des exercices de gestion du stress.

L'exemple de **Catherine** est révélateur. Ses commentaires, à la fois dans son journal et dans ses feuilles de tensions, démontrent sa volonté de gérer son stress. Elle est intelligente et motivée, par contre ses émotions sont très fortes et ses humeurs changeantes. Au bout de 3 mois d'exercices de gestion du stress Catherine est transformée, elle est plus calme, plus souriante et semble être bien dans sa peau.

Isabelle a un énorme problème de concentration. Elle est motivée et travaille fort. Sa dernière évaluation est parfaite. Je lui demandé comment elle explique cette transformation, elle me répond "maintenant j'écoute pendant les cours".

Frédéric est un stagiaire moyen, dernièrement il vient me voir tout souriant en voyant ses résultats nettement s'améliorer.

" Je porte attention à ce que dis le formateur en cours".

A la fin des trois mois d'expériences, je savais qu'il s'était vécu quelque chose de précieux. Les exercices de gestion du stress avaient touché une dimension importante. C'est au niveau de la capacité de présence et d'écoute que j'ai remarqué le plus d'amélioration. Je recevais au début des cours des stagiaires préoccupés par leur monde social. A l'aide des exercices, je les ramenais "présents" et réceptifs à mon enseignement.

Dans une démarche globale, la gestion du stress consiste en premier lieu à reconnaître les principaux morceaux de son casse tête personnel, et en deuxième lieu, à choisir la façon de les disposer adéquatement.

En travaillant sur le stress en formation, nous sommes entrés dans une grotte gardée par un dragon: la crainte de l'échec.

La gestion du stress donne à l'apprenant l'épée nécessaire pour affronter le dragon.

Le stress est bénéfique, l'anxiété et l'angoisse ne le sont pas.

CONCLUSION

Dans ce mémoire professionnel, j'essaye d'apporter quelques éléments de réponse à la question : « Comment gérer le stress des apprenants en situation d'évaluation ? »

Mon analyse s'articule autour de trois axes principaux, la gestion des émotions du côté des apprenants mais aussi du côté du formateur, la difficulté que rencontre le formateur pour exercer son jugement d'évaluateur et l'accompagnement du formateur sur le chemin de l'apprentissage de l'apprenant. A la lumière des recherches effectuées sur les émotions, je mets en place des exercices de gestion du stress qui se déroulent bien de manière générale et me permettent d'évaluer le stress des stagiaires, puis de proposer des pistes de remédiation aux apprenants en difficultés. Au niveau du repérage de ces difficultés, je me rends compte qu'il ne faut pas s'en tenir à l'analyse du travail effectué par l'apprenant mais envisager celui-ci dans sa globalité (ses représentations, son comportement, son environnement...)

Chaque stagiaire est unique, il est donc difficile pour moi de trouver l'aide type à organiser dans une séquence de formation. Il s'agit surtout de chercher des éléments de réponse aux questions que je me pose sur l'aide à apporter aux apprenants en difficultés. Les activités pédagogiques que je mets en place sont d'autant plus motivantes qu'elles sont construites de manière à ce que les stagiaires en soient les acteurs principaux tout en y trouvant un sens. Dans la mesure du possible, je me suis attaché à suivre cette démarche. Dans ce contexte, les exercices proposés ont semblé motiver une majorité d'apprenants. A la suite de cette expérience, je suis persuadé que la gestion du stress devrait être au programme dans les organismes de formation. Le stagiaire aurait déjà l'habitude des exercices de relaxation. Quelques minutes de silence, au début des cours, lui suffirait pour reprendre ses esprits. Il deviendrait plus réceptif et augmenterait ses chances de succès. De plus la gestion du stress entrerait dans une routine de vie saine et épanouie.

La découverte de la licence professionnelle de "formateur d'adultes" n'est ni un hasard, ni le fruit d'une recherche. Elle est le résultat de tout un cheminement. Après avoir suivi la formation de base de formateur, je ressens le besoin de me perfectionner en tant que formateur. J'ai envie de transmettre tous mes savoirs, savoir-faire et savoir être et j'ai besoin d'apprendre des méthodes pédagogiques et d'approfondir mes connaissances en matière de pédagogie, de communication, de didactique et aussi de pouvoir parler avec d'autres formateurs de leurs pratiques professionnelles. Le travail élaboré durant ces 18 mois de formation m'a permis d'élargir mon champ de vision et d'enrichir mes savoirs. Durant toute cette période d'enseignement pour la licence, j'ai continué à guider des stagiaires dans le but de les aider. Mes séquences de formation ont été constamment enrichies par mon propre apprentissage. La rédaction de ce mémoire a favorisé le réinvestissement et l'assimilation des différents apports théoriques et pratiques reçus au cours de ces 18 mois de formation à l'Université d'Avignon et j'espère que ma future pratique professionnelle me permettra de mesurer plus précisément la pertinence des compétences acquises au cours de cette formation universitaire.

Ce travail de recherche sur ce mémoire m'a permis de prendre du recul par rapport à ma pratique professionnelle. J'ai pu analyser ma posture de formateur et approfondir la notion d'accompagnement. Cela m'a permis, dans un souci didactique, de favoriser la centration sur l'apprenant en l'impliquant de manière active dans l'action de formation.

L'évolution progressive de ma profession de formateur est considérablement liée aux acquis des différents modules de la licence. En effet dans un premier temps, ma pédagogie était classique et fondée sur les objectifs et progressivement il m'est apparu qu'il devenait nécessaire de se centrer beaucoup plus sur l'aide et l'accompagnement tout en permettant de développer l'autonomie du stagiaire. Je me suis aperçu que je devais toujours prendre en compte les affects des stagiaires, que je devais rester vigilant à toutes manifestations kinesthésiques de leur part et que je devais savoir déceler un problème émotionnel. Le constructivisme et le socio constructivisme était à l'origine d'une nouvelle méthode d'enseignement que je découvrais sur le terrain. Le rôle du médiateur était de plus en plus présent. De nouvelles stratégies s'offraient à moi : apprendre à apprendre, apprendre à surprendre, apprendre à comprendre et apprendre à entreprendre.

Je devenais formateur accompagnateur et « facilitateur d'apprentissage ». Certes le formateur sert de médiateur entre des informations à diffuser, des savoirs, des savoir-faire et des savoir être, des contenus à transmettre mais il sert aussi de médiateur entre les stagiaires et leur environnement. C'est l'expérience de tous les jours qui est formatrice (l'environnement). En formation, l'apprenant ne fait pas qu'étudier, il rêve, il aime, il craint, il s'ennuie, en un mot, il vit. Certaines journées, son énergie et sa santé sont bonnes, à d'autres, elles le sont moins.
Son vécu affecte sa Présence.

L'utilisation régulière et continue de techniques de gestion du stress tout au long des périodes de formation aurait une répercussion très importante dans la future vie de ces stagiaires. Et, si l'expérience vécue avec moi en formation, a pu transformer positivement l'avenir de l'un de ces stagiaires, cela compenserait pour l'absence de résultats positifs immédiats dans les évaluations.