

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID
FACULTE DE MEDECINE
DR. B. BENZERDJEB – TLEMCEM



وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
كلية الطب
د. ب. بن زرجب – تلمسان

DEPARTEMENT DE PHARMACIE

Mémoire de fin d'étude pour l'obtention de diplôme de docteur en pharmacie

Thème :

**La charge émotionnelle chez les étudiants en 6^{ème}
année pharmacie faculté de tlemcen 2021-2022.**

Réalisé par :

SABRAOUI Amina

SETILA Chahrazed

Soutenu le **26-06-2022**

Jury

Président

Pr. BOUCIF Hassane

Professeur et chef de service en psychiatrie du
CHU de Tlemcen-Algérie.

Les membres

Dr. BENAMARA Salim

Maître-assistant et chef département de pharmacie

Pr. HENAOUI Latifa

Professeur en épidémiologie

Encadreur

Pr. RAHOUI Asmaa

Maître de conférences « A » psychiatrie

Co-encadreur Dr. LARABI Ilham

psychiatre en psychiatrie du CHU de Tlemcen

Remerciements

Nos pensées vont vers tous ceux qui nous ont tendu les mains pour que nous puissions parvenir à ce stade de notre cursus universitaire.

Nous remercions à ce propos notre encadreur Madame RAHOUI Asmaa qui nous a accompagnés durant toute la période d'élaboration de notre mémoire.

Nous remercions notre Co-encadreur Madame LAARABI Ilham pour leur passation et leur effort.

Nous remercions Pr. HANAOUI Latifa pour leur aide, leur soutien et leur énorme effort.

Nous remercions tous les membres du jury qui nous donne généreusement de leur temps à fin que notre travail aboutisse.

Nous remercions tous les membres de nos familles qui nous ont soutenue et aider moralement et matériellement.

A nos chers confrères et consœurs pour leur participation, leur soutien et leur encouragement.

Milles merci à tous.

Dédicace

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ
وَكَانَ فَضْلُ اللّٰهِ عَلَیْكَ عَظِیْمًا

LOUANGE À DIEU QUE SA GRÂCE SOIT JUSTE

A l'homme de ma vie, celui qui est disparu trop tôt et que la mort ne lui laisse le temps pour voir la soutenance de sa fille, à toi mon père « SABRAOUI Djelloul ».

Pour l'âme de mon très cher père je dédie cet événement marquant de ma vie. J'espère qu'il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance la part d'une fille qui a toujours prié pour lui.

J'aurais souhaité votre présence en ce moment pour partager la joie. Vous m'avez toujours fait preuve d'amour et d'affection, vous étiez toujours présent dans mon esprit et dans mon cœur, aussi dans ce moment de joie, vous avez toutes mes pensées.

SABRAOUI Amina

Dédicace



Louange à Dieu tout puissant, qui m'a inspiré, qui m'a guidé dans le bon chemin et qui m'a permis de voir ce jour tant attendu. Je vous dois ce que j'étais, ce que je suis et ce que je serais Inchaallah.

A Mon très cher père,

Monsieur SETILA Nasraddine :

Tous les mots du monde ne sauraient exprimer l'immense amour que je te porte, ni la profonde gratitude que je te témoigne pour tous les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien-être. Ce travail est le fruit de de longue année de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie.

J'espère être ta fierté et que Dieu tout puissant te garde en vie pour que tu puisses me guider vers d'autre pas si sereinement et affectueusement.

A Ma douce mère :

Madame ZAROUEL Souad :

A celle qui m'a tout donné sans compter, à celle qui m'a soutenue toute ma vie, à celle à qui je dois ce que je suis aujourd'hui ; Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai pour toi. Tu as toujours su trouver les mots qu'il fallait pour m'orienter, me reconforter et me soutenir. Tes prières ont été pour moi grand soutien au cours de ce long parcours. Tu incarnes la bonté ; le bonheur et la tendresse. Je te dois non seulement toute mon existence mais aussi cette profession vers laquelle tu m'as guidée, et dont je suis très fière ; Ce modeste travail qui est avant tout le tien, n'est que la concrétisation de tes grands efforts et tes immenses sacrifices. Puisse Dieu très haut, t'accorder, ta santé, bonheur et longue vie, et faire en sorte que jamais je ne te déçoive.

SETILA Chahrazed

Table des matières

Remerciements	ii
Dédicace	iii
Liste des figures	viii
Liste des tableaux	x
La liste des abréviations	xi
INTRODUCTION.....	1
Partie théorique	5
Chapitre 1	6
Introduction	7
1. Emotion	7
1.1) Qu'est-ce que l'émotion.....	7
1.2) Les caractéristiques de l'émotion.....	9
1.3) Les émotions de base et les émotions secondaires.....	10
1.4) Émotions, sentiments, humeur, l'affect	10
1.5) Les composants du processus émotionnel	11
1.6) Les émotions positives / négatives.....	13
2. La charge émotionnelle	13
2.1) Définition	13
2.2) La charge émotionnelle globale / spécifique.....	14
2.3) La différence entre la charge émotionnelle et la charge mentale.....	14
2.4) Métaémotion	14
2.5) Les compétences émotionnelles.....	15
3. Relations émotions / cognition.....	16
3.1) Vision biologique.....	17
3.2) Vision Psychologique	19
Chapitre 2 :	21

Relation apprentissage / émotion	21
1. L'apprentissage	22
2. L'importance des émotions dans le contexte scolaire	22
3. Les 4 principaux types d'émotions qui ont un impact important dans l'apprentissage	26
4. Les interférences entre les émotions négatives et la réussite universitaire	26
Chapitre 3 :	32
L'impact des factures sur la charge émotionnelle chez les étudiants.....	32
1. L'intelligence émotionnelle.....	33
2. L'expression et l'écoute des émotions sur le plan individuel et sur le plan social.....	34
3. L'importance d'un environnement aux apprentissages.....	35
3.1) Les émotions au cœur du métier d'enseignant.....	36
3.2) Relation enseignant-élève	36
4. Les études sur l'effet de la qualité du système d'enseignement.....	37
Partie pratique	41
I.1. Questions de recherche et hypothèses :	42
I.2. Objectif de l'étude	43
I.2.1. Objectif principal	43
I.2.2 Objectif secondaire	43
II. Méthodologie	43
II.1. Type d'étude.....	43
II.2. Population d'étude	44
II.2.1. Les critères d'inclusion	44
II.2.2. Les critères d'exclusion.....	44
II.2.3. Critères non inclusion.....	44
II.3. Ethique	44
II.4. Déroulement d'étude	45
II.5. Recueil des données et exploitation des résultats :.....	45

III. Résultats :	48
III.2. Partie 1 :	49
III.2.1. Qualité de vie affective d'étudiant	49
III.2.2. Evaluation de la charge émotionnelle (CHE).	51
III.3. Retentissement de la charge émotionnelle	51
III.3. Partie 2 :	58
III.3.1. Moyennes économiques	58
III.3.2. Facteurs personnels	58
III.3.3. Facteurs environnementaux	60
III.3.4. Conditions d'étude	62
III.4. Les situations particulières :	64
IV. Discussion :	70
Conclusion	76
Bibliographies	81
Annexes	86

Liste des figures

Figure 1: Le déclenchement d'une émotion.	15
Figure 2: Le système limbique dans le processus d'émotion.	17
Figure 3: Effet de l'émotion sur l'attention.	25
Figure 4: Emotion et apprentissage.....	25
<i>Figure 5: Les trois besoins psychologiques.</i>	33
Figure 6: Les émotions vécues par les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie au cours d'un trimestre (N=80).	49
<i>Figure 7: Les stratégies de régulation émotionnelle (Réévaluation/suppression) N=80.</i>	50
Figure 8: L'indice de bien d'être physiologique (N=80).	50
Figure 9: Indice de la charge émotionnelle chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	51
Figure 10: Satisfaction de l'état de santé physique/mentale des étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	52
Figure 11: Comparaison de la santé (physique, mentale et émotionnelle) des étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie avec la santé des autres étudiants d'autre spécialité et de même âge (N=80).	52
Figure 12: Degré d'influence de la charge émotionnelle chez les étudiants (N=80).	53
Figure 13: La moyenne générale approximative obtenue par les étudiants durant leur cursus universitaire (N=80).	54
Figure 14: Nombre de fois de passer le rattrapage (N=52).	54
Figure 15: Les moyennes économiques est un facteur qui génère la charge émotionnelle (N=80).	58
Figure 16: La capacité à gérer le temps chez les étudiantes en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	58
Figure 17: L'estime de soi chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	59
Figure 18: Les compétences émotionnelles chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	59
Figure 19: Evaluation de l'ambiance universitaire par les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	60
Figure 20: Insatisfaction à l'administration chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	60
Figure 21: Evaluation de la relation entre les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	61

Figure 22: Le besoin en aide sociale chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).....	61
Figure 23: Evaluation de la difficulté de la pharmacie chez les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	62
Figure 24: <i>Insatisfaction à l'enseignement, TD/TP chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).</i>	63
Figure 25: Evaluation de la charge émotionnelle liée aux EMD chez les étudiants en pharmacie (N=80).	63
Figure 26: L'influence des situations particulières (grèves, Hirak, Covid 19...) sur les étudiants en 6 ^{ème} année pharmacie (N=80).	64

Liste des tableaux

Tableau 1: La liste des catégories émotionnelles proposées par quatre théoriciens postulant des émotions fondamentales.	12
Tableau 2: Données sociodémographiques (N=80).	48
Tableau 3: L'état matrimonial légal de l'étudiant selon le sexe.	49
Tableau 4: Les symptômes physiques et mentales les plus exprimés par les étudiants (N=80).	51
Tableau 5: La corrélation entre la fréquence des émotions négatives et les différentes variables.	55
Tableau 6: La corrélation entre le bien-être et les différentes variables.	56
Tableau 7: La corrélation entre l'indice de fardeau et les différentes variables.	57
Tableau 8: La corrélation entre les stratégies de régulation émotionnelle et la fréquence des émotions positives et négatives.	57
Tableau 9: La corrélation de la charge émotionnelle avec les moyennes économiques et les facteurs personnels (N=80).	65
Tableau 10: La corrélation entre la charge émotionnelle et les facteurs environnementaux (N=80).	66
Tableau 11: La corrélation entre la charge émotionnelle et les conditions d'études.	66
Tableaux 12: Corrélation entre la charge liée aux évènements particuliers et les différentes variables étudiées.	68

La liste des abréviations

CHE	La charge émotionnelle
NFR	Nombre de fois de passer le rattrapage
BEP	Le bien être psychologique
IF	L'indice de fardeau
MGA	Moyenne générale approximative
ERQ	Emotion Régulation Questionnaire
WHO 5	Wellbeing index five
OMS	Organisation mondiale de santé
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
S.A.P.T ÉTUD 2016	Sixième année pharmacie de Tlemcen promo 2016
FNESI	Fédération nationale des étudiants en sciences infirmières
EMD	Epreuve de moyenne durée
TD	Travaux dirigés
TP	Travaux pratiques
ANEPF	Association nationale des étudiants en pharmacie de France

INTRODUCTION

Les émotions jouent un rôle prépondérant dans la vie de l'homme puisqu'elles sont constitutives de notre humanité, de notre rapport à soi, aux autres et à notre environnement, elles sont à la fois partagées par toutes et tous et singulières à notre histoire. Les émotions influencent ainsi nos perceptions, nos réactions et participent à notre adaptation au monde. En ce sens, elles constituent une source d'apprentissage.

De nombreux travaux de recherche mettent en évidence le rôle des émotions présentes dans les situations d'apprentissage et leur influence sur l'activation des processus cognitifs. Ces facteurs émotionnels et motivationnels susceptibles d'interférer dans les apprentissages sont importants à repérer et les prendre en compte pour appréhender le processus enseignement-apprentissage. Certains phénomènes émotionnels les plus fréquemment rencontrés dans le contexte scolaire, tels que le stress scolaire, l'anxiété de la performance et le stress d'évaluation.

Ledoux (1998) prétend que « les réponses émotionnelles peuvent se produire sans la participation des mécanismes cérébraux supérieurs, supposés responsables de la pensée, du raisonnement et de la conscience ». Par conséquent, l'activation émotionnelle modulerait l'activité corticale, hypothèse déjà posée par Changeux dès 1983 : « Le système hypothalamo- limbique est doué d'une autonomie connexionnelle suffisante vis-à-vis du cortex pour que, sous la pression de stimulations sensorielles particulièrement fortes, Le niveau de motivation monte, voire déclenche le passage à l'acte, même si les résonances corticales disent non à l'acte en question »(1). Le système limbique joue un rôle très important dans le comportement et en particulier, dans diverses émotions comme l'agressivité, la douleur morale, la peur, le plaisir ainsi que la formation de la mémoire dans l'acquisition de nouvelles expériences. Par extension, les émotions permettent les prises de décisions adéquates pour assurer la survie des explications apportées par Damasio (1995) basées sur des expériences et des examens de cas cliniques.(2)

Il montre, dans L'erreur de Descartes, la relation forte entre raison et émotion, concrétisée par l'hypothèse des marqueurs somatiques : « Les marqueurs somatiques sont des perceptions ayant une valeur de signal d'alarme. Somatique car cette perception est celle d'un état corporel. Marqueur car cette perception est associée à une information particulière ». Les émotions tiennent un rôle à ce point important dans notre équilibre individuelle, notre relation sociale et la cognition qu'elles peuvent servir de levier ou, au contraire, devenir un frein à base d'un certain nombre d'études en biologie et en psychologie qui montrent que les émotions sont peut-être plus près de la raison que ce que Descartes croyait.

Les émotions seraient notamment impliquées dans les processus de mémorisation. Elles seraient même nécessaires au bon fonctionnement de la cognition.

Les sciences de l'éducation s'intéressent également à ces nouvelles informations.

Si les émotions sont impliquées dans le processus de mémorisation et dans le fonctionnement de la cognition, pourraient-elles favoriser l'apprentissage ?

Une enquête effectuée en 2009 par l'American Collège Health Association dresse un portrait tout aussi inquiétant de la santé mentale des étudiants universitaires américains. Bien que cette enquête se soit intéressée davantage aux manifestations sous-cliniques de troubles psychologiques plutôt qu'à la prévalence de ces derniers.

En effet, les résultats indiquent que 34 208 étudiants interrogés, 29% soutiennent avoir été déprimés au cours de la dernière année à un point tel qu'il leur était difficile de fonctionner normalement et 47% déclarent avoir ressentie une anxiété très intense et paralysante. De plus, ces émotions négatives ne sont pas sans conséquences pour la réussite scolaire : 27% de ces étudiants perçoivent que leur réussite scolaire est affectée de façon négative par le stress, 18% par l'anxiété et 11% par un état dépressif.(3)

Par ailleurs, selon une enquête publiée en 2004 par le centre de toxicomanie et de santé mentale, un centre hospitalier affilié à l'université de Toronto, la situation ne serait guère mieux sur les campus canadiens. En effet, cette enquête menée auprès de 6 282 étudiants de premier cycle dans 40 universités canadiennes révèle que 29% des étudiants interrogés ont signalé au moins quatre symptômes de détresse psychologique. Parmi les symptômes les plus fréquents, on note le fait de se sentir constamment sous pression, le fait de manquer de sommeil à cause d'inquiétudes et de soucis et le fait de se sentir malheureux ou déprimé. Egalement, 9% des étudiants interrogés présentent à la fois un niveau de détresse psychologique élevée et une consommation d'alcool nuisible et dangereuse pour leur fonctionnement. Toutefois, la situation ne se serait pas aggravée depuis la dernière enquête en 1998.(4)

Tous les étudiants sont inévitablement appelés à vivre des émotions négatives pendant leurs études. Toutefois, les statistiques présentées ci-dessus mettent en évidence que pour certains, celles-ci se manifestent de façon plus chronique et plus intense, ce qui est susceptible de les conduire à souffrir de détresse psychologique (Eisenberg, Losoya & Spinrad, 2003). Il semble donc pertinent de s'interroger sur les facteurs qui sont associés (5) au vécu d'émotions négatives. En intervenant sur ces facteurs de risque, il est possible de croire qu'en retour, la prévalence de la détresse psychologique chez cette population pourrait décroître. Cette recherche s'inscrit dans cette lignée plus précisément, nous cherchons à répondre aux questions

suivantes : est-ce qu'il y a une charge émotionnelle chez les étudiants ?, quelle est la relation entre les émotions et l'apprentissage, quels sont les facteurs favorisant de cette charge et comment on peut les gérer à notre bénéfice ?

Partie théorique

Chapitre 1

Introduction

Contrairement aux machines à traiter l'information, les humains sont notamment animés par des intentions, des motivations et des valeurs. Ils éprouvent des besoins, des sentiments et des émotions, on peut les regrouper par commodité sur le terme de (conatifs) qui orientent le traitement de l'information et plus précisément de notre apprentissage.

Notre expérience quotidienne à l'université ou dans la famille peut nous laisser croire que nous savons en réalité beaucoup de choses au sujet des émotions ainsi nous sommes conscients du fait que les émotions constituent les sources puissantes d'influence sur notre comportement, nous décrivons les gens trop ou pas assez émotifs ou bien nous savons que certaines personnes dissimulent bien leurs émotions alors que d'autres ne peuvent pas s'empêcher de les exprimer.

1. Emotion

1.1) Qu'est-ce que l'émotion

Dans les années 1990, les historiens se positionnent différemment face aux émotions (parallèlement à de évolutions en psychologie et en anthropologie), et les intègrent à notre culture, bien qu'on ne parle pas encore « d'histoire des émotions ». Chez les philosophes de l'antiquité, les émotions ont été considérées comme indépendantes et perturbatrices de la raison et étaient désignées comme des « passions ». En 1972, le chercheur Carl Rogers a pris le parti du « tournant affectif » qui a eu lieu dans la recherche en sciences de l'éducation dès les années 1990, comme de nombreux chercheurs l'ont souligné.(6)

Le début des années 2000, la recherche sur les émotions émerge réellement, et se place peu à peu au centre des préoccupations plus conventionnelles des historiens qu'ils peuvent être confrontés à de nombreuses difficultés (en raison d'une variation historique, sociologique et culturelle infinie). De ce fait, l'histoire suscite de nombreuses questions au lexique émotionnel.

Le mot « émotion » vient du latin « emovere : movere » en mouvement précédé de e- (variante de ex-) signifie « hors de » c'est à dire vers l'extérieur, une émotion c'est donc ce qui nous met en mouvement, nous secoue et nous fait bouger.(7) L'émotion est ainsi le mouvement de la vie en soi ; la vie c'est donc le mouvement. C'est une réponse psychophysique, c'est-à-dire qu'elle fait appel tant à notre corps (sensations physiques) qu'à notre esprit (mémoire), à une stimulation sensorielle ou une modification de l'environnement.

Cela peut-être une réaction à une stimulation extérieure perçue grâce à nos 5 sens : je vois quelque chose, j'entends un bruit, une voix, je sens une odeur, je goûte, je touche.... Et provoquer une chaîne de réactions internes nous affectent, de façon « positive » ou « négative » (8)

Cette réaction d'adaptation de l'organisme à son environnement est propre à chaque individu. En effet, elle survient lors d'une situation importante pour la personne, et l'importance qui est donnée par chacun peut être différente, tout comme la réponse émotionnelle qui en découle.

Elle nous aide à savoir si l'expérience que l'on vit est agréable ou désagréable, sûre ou dangereuse, pour s'orienter dans nos comportements et nos choix immédiats ; c'est donc une réaction naturelle et utile face à une situation inattendue (ex : la peur qui pousse à fuir le danger, la tristesse qui permet de vivre une séparation, la joie pour savourer chaque instant de la vie...). L'émotion a ainsi une double fonction biologique : réguler l'état interne de l'organisme et produire une réaction adaptée à la situation.(9)

Les définitions ont mis l'accent sur les différents aspects de l'émotion comme ses dimensions corporelles, personnelles, sociales et cognitives. Ces définitions ont lié nos émotions à notre bien-être, nos ressentis, nos interactions sociales, nos réactions physiologiques, nos décisions, nos pensées ou nos actions. Actuellement, une définition dite multi-componentielle de l'émotion est typiquement utilisée dans la recherche en sciences affectives. Selon cette approche (voir Sander, 2016a)(10), l'émotion est définie comme une modification d'état rapide et transitoire en deux temps : (1) un déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à (2) une réponse dans plusieurs composantes (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient).

« Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition A ce moment -là , il semble que plus personne ne sache »(6)

Chaque émotion joue un rôle essentiel dans notre vie et demande à être accueillie et écoutée, qu'elle soit agréable ou non, pour nous éclairer dans notre jugement et nous guide dans nos actions.

1.2) Les caractéristiques de l'émotion

Les émotions sont :

- A la fois une sensation et une construction mentale (processus non-conscient).(11)
- Brèves et passagères car elles apparaissent soudainement et disparaissent très vite ; elles durent en générale de quelques secondes à quelques minutes.
- D'intensité variable et peuvent survenir à tout moment et , plusieurs fois par jour.(12)
- Subjectives et une interprétation personnelle de la réalité (consciente ou intuitive), ce qui explique notamment pourquoi un même évènement peut déclencher des émotions différentes chez plusieurs personnes, ou chez un même individu selon le contexte.
- Perceptibles, observables et universelles car, après une manifestation interne, elles génèrent une manifestation extérieure qui se voit à travers nos expressions et nos gestes (ex : expressions du visage, ton de la voix, augmentation de la fréquence cardiaque et du rythme respiratoire...)(13)
- Une fonction de survie et de protection car elles entraînent une impulsion à agir et elles sont nécessaires à la vie et à la survie
- Un axe majeur de communication nous rend plus facile les relations avec les autres.

Les émotions sont donc un facteur déterminant du comportement de chacun et elles nous aident à faire des choix au quotidien.

L'émotion est différente d'un sentiment qui est une construction mentale déclenchée par les pensées, et qui est peut-être beaucoup plus durable. Un sentiment peut être le prolongement d'une émotion (ex : amitié, amour...), ou bien même d'une combinaison d'émotions refoulées et qui n'ont pas pu s'exprimer (par exemple l'angoisse par rapport à la peur, la déception par rapport à la tristesse, la culpabilité par rapport à la colère et la peur...). Comme il s'agit d'une élaboration psychique, un sentiment peut persister en dehors de toute stimulation extérieure et peut perdurer des années s'il est entretenu. Afin de l'éviter, les émotions sont à exprimer, les sentiments à décoder pour permettre à l'émotion sous-jacente de s'exprimer.(14)

1.3) Les émotions de base et les émotions secondaires

1.3.1) Les émotions primaires ou universelles ou de base

Sont des émotions qui apparaissent dès les premières années de vie sont :

- La joie : émotion de satisfaction pleine et entière qui affecte la totalité de la conscience.(15)
- La tristesse : émotion engendrée par une séparation, une perte, et qui accompagne le deuil.
- La colère : émotion conséquente à une blessure (physique ou psychique), un manque ou une frustration.
- La peur : émotion ressentie en présence d'un danger ou d'une menace réelle, à venir ou imaginaire afin de se protéger.
- Le dégoût : émotion de rejet, de l'ordre de l'instinct ou de la culture.
- La surprise : émotion engendrée par un événement inattendu ou une révélation soudaine

1.3.2) Les émotions secondaires ou mixtes

Explique Sylvain Coutu, un professeur de psychoéducation et de psychologie à l'Université du Québec en Outaouais qui mène des recherches sur le développement émotionnel des enfants, il dit que ces émotions se développent après 15 à 25 mois au moment où les enfants prennent conscience de soi, comme la gêne et la jalousie au cours de sa troisième année, ils expérimentent des émotions secondaires qui nécessitent la compréhension de règles, de normes et d'objectifs à atteindre. C'est le cas de la culpabilité, de l'embarras et de la fierté. (16)

1.4) Émotions, sentiments, humeur, l'affect

Au sein des études sur l'apprentissage, *l'émotion, les affects, l'humeur* ou encore *les sentiments* ont parfois été utilisés de manière interchangeable. En effet, selon Ericka Rosenberg (1998), l'émotion peut être comprise au sens large comme similaire à d'autres termes comme les sentiments (définis dans Larousse comme un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations) et les *humeurs* (considérées comme une disposition affective dominante chez une personne) qui présentent différents niveaux d'intensité et de durée.(17)

Donc si on résume : L'émotion est l'état mental dont la réaction est la plus brève dans le temps provoqué par un stimulus spécifique (objet, individu...). L'humeur c'est un état émotionnel d'intensité modérée. Dont l'élément déclencheur est généralement vague ou diffus. L'individu peut être gai, par contre l'affect c'est des manifestations subjectives accompagnant les sensations, les sentiments, les émotions et certaines pensées.

1.5) Les composants du processus émotionnel

Les indicateurs : sont des évènements, des objets ou des situations responsables du déclenchement d'émotions, ces stimuli s'avèrent l'occasion pour l'une ou l'autre émotion de se déclencher, on distingue deux types de ces générateurs émotionnels qui soit externes environnementale soit internes.

Les réponses émotionnelles : Scherer (1993) a défini ce terme par la synchronisation temporaire d'un ensemble de sous- systèmes qui sont responsables du fonctionnement de l'organisme c'est un syndrome réunissant tous les réactions qui suivent la présence et l'analyse d'un événement indicateur .donc on dit que la réponse émotionnelle c'est un ensemble des réactions à cause de la pluralité des systèmes de réponses qui interviennent une première catégorie de réponses se rapporte aux activités du système musculaire : mouvement, postures , variations de tonus Il ya aussi des réponses expressives comme les expressions faciales par la contraction des muscles faciaux , une autre catégorie de réponses qui concerne la réponse viscérale par exemple le rythme cardiaque, respiration le changement électrodermales.(18)

Les composants intermédiaire : Une analyse plus complète amène à postuler l'existence des composants entre les indicateurs et les réponses , logiquement il est possible de distinguer deux entités au sein de ces derniers : la première se rapporte aux mécanismes qui traitent les indicateurs et la seconde signifie le système qui gère les réponses émotionnelles.(17)

La réponse comportementale : c'est la manière dont la personne adapte son comportement et agit : soit sur le problème soit sur l'émotion.

Sur le problème : Lors des difficultés de la compréhension l'étudiant demande des explications ou des exemples aux enseignants ou à quelqu'un de son environnement.

Sur le plan émotionnel : l'étudiant peut aller à la recherche d'un soutien moral à l'extérieur du groupe ou de l'association afin de retrouver une sensation de bien-être ; il peut aussi s'appuyer sur ses pairs dans un contexte d'émulation sociale. Enfin, il peut se mettre en retrait (par exemple n'étant pas motivé pour ce cours, il décide d'attendre que le cours se termine en pensant à autre chose.

Ces stratégies sont toujours utilisables dans un cadre individuel et culturel. Si, en théorie, la personne a le choix des stratégies qu'elle va adopter, dans la réalité, la culture dans laquelle elle évolue va formater ses propres choix, que ce soit dans le centre de formation ou dans un autre lieu de socialité.(9)

Tableau 1: La liste des catégories émotionnelles proposées par quatre théoriciens postulant des émotions fondamentales.(17)

Izard. (1991)	Ekman. 1992).	Plutchik. 1980	Johnson- laird et oatley (1992)
Intérêt.	Colère.	Peur.	Joie
Joie.	Peur.	Colère.	Colère.
Surprise.	Dégoût.	Joie.	Peur
Tristesse.	Tristesse.	Tristesse.	Tristesse.
Colère.	Joie (ac).	Acceptation.	Dégoût
Dégoût.	Intérêt. (a).	Dégoût.	Désir(a)
Mépris.	Mépris. (a)	Attente	
Peur.	Surprise(a).	Surprise	
Honte. (a)	Culpabilité (a)		
Timidité. (a)	Honte (a)		
Culpabilité(a).	Embarras(b)		
	Respect (b)		
	Excitation (b)		

a : Emotions dont le statut d'émotion fondamentale est encore incertaine selon les théoriciens.

b : État affectifs dont l'analyse n'est encore assez avancée, selon Ekman pour le considérer comme étant des émotions véritables.

c : Selon Ekman les émotions positives sous le terme de « joie » pourraient être divisées en d'autres catégories avec le progrès des connaissances.

1.6) Les émotions positives / négatives

Les émotions positives : Cette pression est considérée comme un motif ou une incitation qui pousse l'individu vers une meilleure performance cela l'aide à être créatif et à développer sa confiance en soi il s'agit des changements et des défis qui profitent à la croissance de L'individu et son développement, qui est un degré de stress ou de tension qui le pousse à travailler de manière séquentielle, ce qui le fait progresser la Performance générale et la réalisation de ses objectifs.(19)

Les émotions négatives : c'est une image destructrice de la pression elle entraîne un dysfonctionnement de l'adaptation de l'organisme, ainsi qu'une perturbation de la réponse cognitivo-comportementale psychologique, ce qui conduit à de mauvaises performances, j'abandonne les sentiments de colère, de frustration et de peur et la dépression générée par la pression sans solution, elle peut libérer une variété de symptômes, et la pression.

C'est un catalyseur pour provoquer des conditions relativement mineures telles que des maux de tête et des troubles digestifs ,troubles cutanés, insomnies et ulcères , Ces signes sont très fréquents chez les étudiants au moment des examens et ils jouent également un rôle important dans les principales causes de décès chez les gens dans le monde, comme le cancer, les maladies coronariennes et les troubles respiratoires.(20)

2. La charge émotionnelle

2.1) Définition

La charge se définit, selon le Larousse dans sa version web de 2013, comme un fardeau, un poids, porté par une personne, mais aussi comme le rôle, la mission, les choses ou personnes dont on a la responsabilité. Ainsi, on peut en arriver à définir la charge émotionnelle au travail comme le fardeau, le poids des états subjectifs intenses que vit une personne étant donné ses rôles au travail, ses missions, les choses ou les personnes dont elle a la responsabilité au travail. La charge émotionnelle est une dimension à prendre en compte au travail. Pour cela, nous prévoyons qu'une forte charge émotionnelle négative au travail sera corrélée positivement à la détresse et négativement au bien-être (21).

2.2) La charge émotionnelle globale / spécifique

2.2.1) La charge globale

Liées à l'ensemble des conditions de travail, professionnelles, matérielles, contractuelles et relationnelles perçues comme non idéales, voire franchement défavorables. Cette charge renvoie clairement au stress au travail en général (Hellemans, Van de Leemput, 2012), mais également à la régulation émotionnelle mise en place afin de gérer la dissonance émotionnelle née de la présence de normes organisationnelles rentrant en conflits avec les valeurs personnelles.(22)

2.2.2) La charge émotionnelle spécifique

Qui découle du fait que la nature même du travail est émotionnelle : c'est le cas lorsque l'on est confronté dans son travail aux émotions des autres et qu'il faut utiliser sa propre émotivité pour travailler de façon ciblée. La charge émotionnelle spécifique a ainsi été étudiée tout d'abord dans les professions qui nécessitent une forte implication émotionnelle comme le domaine de soins.

2.3) La différence entre la charge émotionnelle et la charge mentale

La charge mentale et la charge émotionnelle sont différentes, même si elles sont « étroitement liées ». La charge mentale est invisible, mais elle est concrète, ça se traduit beaucoup dans les tâches qui concernent la famille et la maison, c'est de l'organisation. (21)

La charge émotionnelle est un ressort plus psychologique qui est en jeu, c'est une question de bien-être, d'écoute et de faire plaisir aux autres. Elles peuvent donc se retrouver.

2.4) Métaémotion

Selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, p. 9), la méta émotion renvoie à « la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions [... mais aussi à] la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite ». Ces auteurs considèrent la compréhension des émotions comme une pierre angulaire de la capacité à les contrôler

La métaémotion est une composante de la compétence émotionnelle qui accorde autant d'importance à la compréhension de ses propres émotions qu'à la compréhension des émotions des autres. Comme nous considérons l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste.(23)

2.5) Les compétences émotionnelles

Selon Saarnii (1999) qui fournit plus d'explications relatives aux compétences émotionnelles par l'explication de huit composantes que l'on va bien détailler chacune d'elles.

Le développement de ces compétences émotionnelles selon ces auteurs Harris (1985, 1989, 1995) nécessite la compréhension des émotions des étudiants qui base sur la relation parental et aux enseignants enseignement.(24)

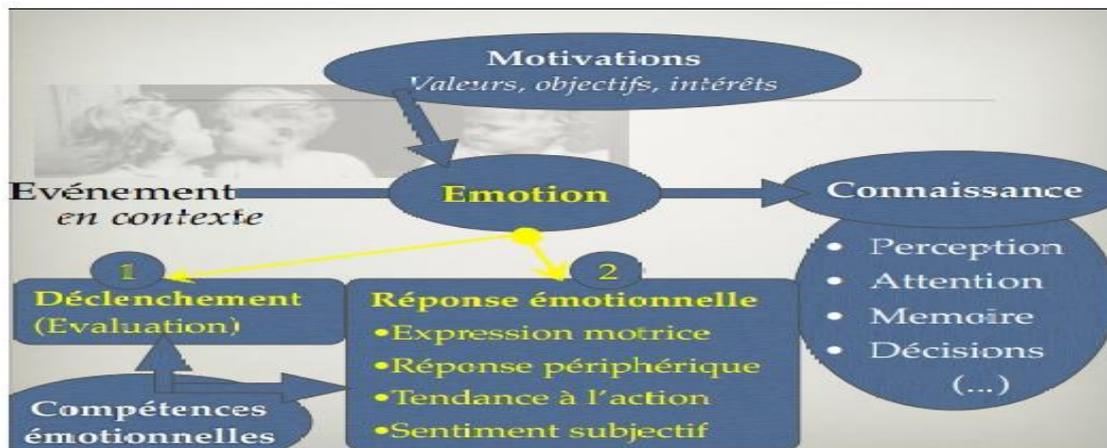


Figure 1: Le déclenchement d'une émotion. (25)

1^{ère} composante : la conscience de ses propres états émotifs.

Cette capacité est centrale dans la compétence émotionnelle, elle se reflète à la reconnaissance des émotions que l'on ressent mais aussi aux liens entre ces émotions et les événements qui les causent, et exactement sur ce point là nous considérons que les parents ont avantages à avoir consciences des émotions chez eux pour mieux en reconnaître la source.

2^{ème} composante : L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres plus on connaît les émotions ressenties par les autres, plus il est possible de comprendre ce qui se passe émotionnellement chez soi.

Cette composante de la compétence émotionnelle est importante pour les parents qui cherchent à reconnaître et à comprendre les émotions de leurs enfants car les parents ont tendance à ne pas voir ou reconnaître le stress que cette discipline fait vivre à leurs enfants.

3^{ème} composante : L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions : par l'utilisation d'images ou de symboles pour communiquer l'expérience émotive et les comparer aux représentations des autres.

4^{eme}composante : La capacité d'empathie renvoie au fait de ressentir avec les autres, alors que la sympathie renvoie au fait de ressentir pour les autres ; ces états affectifs favorisent la communication avec les autres. Selon Legendre (1993, p. 488), l'empathie est la « capacité d'identifier les émotions et les représentations d'autrui » ; en tant que capacité, elle se développe et s'apprend.

5^{eme}composante : L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé.

Le fait de développer cet aspect de la compétence émotionnelle favorise des attributions causales pertinentes dans la situation et conduit à plus de cohérence entre les pensées et les actions (Thagard, 2000), car la personne ne montre pas toujours l'émotion qu'elle ressent parce qu'elle anticipe une réaction de l'autre ou des autres qui aura des effets négatifs sur elle-même.

6^{eme}composante : La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation.

7^{eme}composante : la conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions et particulièrement du degré de réciprocité et de symétrie dans la relation.

8^{eme}composante : La capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'auto efficacité est liée à la croyance personnelle en ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotif.(23)

3. Relations émotions / cognition

Une vision très répandue dit que les émotions et la cognition ont des localisations et des rôles différents au sein même du cerveau, qui se reporteraient aussi dans nos comportements. Ainsi, certaines régions du cerveau seraient responsables de nos émotions (comme le système dit limbique) et les régions corticales plus évoluées seraient dédiées à la cognition (Sander, 2013). Cependant, notamment grâce aux technologies d'imagerie cérébrale récentes, il semble que non seulement les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées, mais qu'une même région est souvent caractérisée de « cognitive » ou d' « émotionnelle » selon les études (Pessoa, 2008). Par exemple, l'amygdale, logée au cœur du cerveau, est considérée comme émotionnelle, car impliquée dans la détection des événements ayant une pertinence affective pour l'individu, mais elle est aussi « les émotions au cœur des processus d'apprentissage » Résumé Cet article par Solange Denervaud, Martina Franchini, Edouard Gentaz et David Sander »(10) s'intéresse aux émotions comme processus qui, étant donné leurs

implémentations cérébrales en lien avec les systèmes impliqués dans la motivation, l'attention et la mémoire, sont au cœur des apprentissages. Des recherches suggèrent que les compétences émotionnelles sont bénéfiques à la fois au bien-être et aux performances scolaires. Nous discutons de l'importance de comprendre les émotions pour tout élève ayant un développement typique et pour des élèves ayant un trouble du développement tels que des troubles du spectre autistique. (25)

Le système limbique est considéré comme un élément clé pour les processus cognitifs que sont l'attention et la mémoire. Un autre exemple est le cortex préfrontal dorsolatéral qui est classiquement considéré comme étant impliqué dans les fonctions exécutives, notamment l'inhibition, mais qui est aussi une région clé dans les processus de régulation des émotions. Les modèles actuels suggèrent que les émotions et les fonctions cognitives agissent de pair et de manière diffuse, avec un soubassement cérébral fortement distribué au sein de réseaux de neurones. C'est notamment la raison pour laquelle les processus dits « cognitifs » et « affectifs » sont typiquement touchés de manière conjointe lors de pathologies.

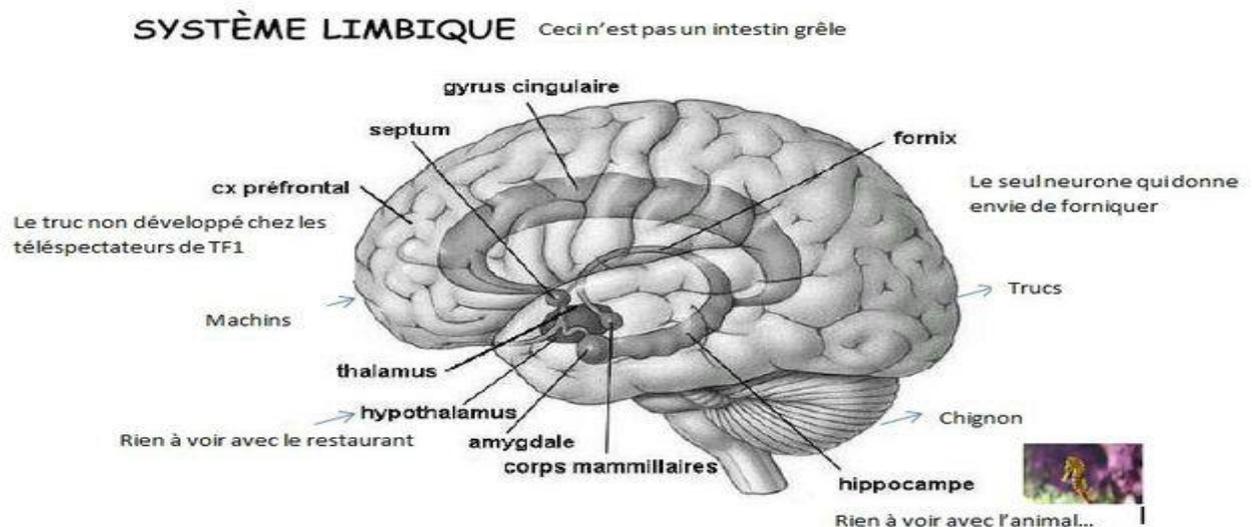


Figure 2: Le système limbique dans le processus d'émotion.(26)

3.1) Vision biologique

Les différentes structures cérébrales intervenant dans le processus d'émotion sont annotées et situées dans l'image au-dessus.

Le système limbique, appelé parfois cerveau limbique ou cerveau émotionnel, Limbe signifiant 'frontière', le système limbique est une interface anatomique et fonctionnelle entre la

vie cognitive et la vie végétative. Jouant un rôle très important dans le comportement et en particulier, dans diverses émotions comme l'agressivité, la douleur morale, la peur, le plaisir ainsi que la formation de la mémoire .Le nom (système) donné à un groupe de structures, les principales composantes du système limbique sont les structures du cortex cérébral et subcorticales suivantes :(27)

- L'hippocampe, notamment impliqué dans la formation de la mémoire à long terme ;
- L'amygdale, notamment impliquée dans l'agressivité et la peur ;
- La circonvolution (ou gyrus) cingulaire ;
- Le fornix ;
- L'hypothalamus.

Notre système limbique réagit instantanément à nos pensées et envoie l'information au tronc cérébral, provoquant diverses réactions dans notre corps par le mécanisme suivant :

Les 5 sens reçoivent des informations prévenantes de notre environnement qui stimulent le système limbique, tous d'abord l'information arrive au niveau du thalamus pour trier l'information et par la suite la dirigée vers une zone spécialisée qui va la traiter. Pour chaque sens y a une zone présente dans le cortex, ensuite le thalamus envoie l'information vers l'amygdale qui va l'analyser, la confronter aux expériences déjà vécues et détectent les événements nouveaux puis les données sont dirigées vers l'hypothalamus. Ce système commande certaines glandes (digestion, sudation...) va répercuter sur l'organisme les effets de l'émotion éprouvée.

Ainsi, des réactions physiologiques telles qu'une augmentation ou diminution du rythme cardiaque, de la fréquence respiratoire, de la transpiration ou un changement de teint sont visibles.

Sensation corporelle ou 'sens corporel (9)

Émotion



Image mentale (le signifié)



Langage (le signifiant)

3.2) Vision Psychologique

A. Le circuit de Papez :

La nouveauté majeure dans le modèle de Papez est de ne plus envisager la présence d'un « centre » émotionnel unique (le thalamus) : l'émotion n'induit pas par l'activité d'une structure cérébrale unique, mais de l'activation d'un réseau complexe de régions cérébrales interconnectées.

James Papez (1937) fut l'un des premiers à proposer un modèle neuroanatomique (28) de l'expérience et de l'expression des émotions. Selon cet auteur, le terme émotion recouvre deux aspects : une façon d'agir qui correspond à l'expression émotionnelle et une façon de sentir, de ressentir, qui renvoie à l'expérience émotionnelle ou sentiment subjectif. En ceci, Papez est en accord avec Cannon (1927) qui proposait qu'expression et expérience émotionnelle puissent constituer des phénomènes dissociés chez l'humain. Selon Cannon, lors de la perception d'un événement chargé émotionnellement, le cheminement de l'influx nerveux se diviserait en deux voies distinctes au niveau du thalamus : une partie de l'influx atteindrait l'hypothalamus et provoquerait le versant expressif de l'émotion (manifestations végétatives périphériques) ; l'autre partie atteindrait le cortex pour donner naissance à l'expérience émotionnelle subjective.

B. Le modèle de Banksepp :

Cette conception théorique est totalement différente de celle mise en avant par Papez. Le travail expérimental de Banksepp repose en effet sur l'hypothèse que les circuits émotionnels sont relativement similaires chez tous les mammifères et que ce sont les structures sémantiques corticales qui génèrent les subtilités linguistiques et sémantiques médiatisant les états affectifs humains. Mettant en relation émotions primaires et circuits cérébraux, il suppose qu'il y a cinq circuits émotionnels au niveau du diencephale et mettant en jeu le thalamus :

- Système d'attente (foreaging-expectancy System),
- Système de colère-rage (anger-rage System),
- Système de peur-anxiété (fear-anxiety System),
- Système de tristesse-panique (grief-panic System),
- Système de curiosité-désir-joie (curiosity-desire-joy System).

C. Le modèle de Ledoux (1996) :

Le Doux propose deux voies principales dans son modèle : la première, médio-basale, correspondrait au circuit de Papez ; la seconde relierait l'hypothalamus ventro-médian au thalamus dorso-médian, au cortex fronto-orbitaire et au cortex temporal. Il accorde un intérêt particulier au rôle de l'amygdale dans le traitement émotionnel, il dit qu'elle permettrait une évaluation de la signification émotionnelle non seulement des informations perceptives, mais aussi des pensées abstraites. L'amygdale contrôlerait ainsi l'expression de certaines réactions émotionnelles.

Chapitre 2 :

Relation apprentissage / émotion

1. L'apprentissage

C'est l'un des concepts ouverts un peu flous qui incluent plusieurs sous types Hilgard et Bower (1980) à mesure que les idées progressent et précisent avec le développement des recherches à titre d'exemple on sait que la psychologie n'est plus la science de l'âme ni celle de l'esprit comme au temps de Descartes (1880) , elle est devenue la science de conscience mais quarante ans plus tard elle se définit comme science de comportement par la suite l'apprentissage apparaît comme phénomène d'association puis au tournant de siècle quinze ans plus tard comme phénomène de conditionnement mais dès la naissance de la béhaviorisme il se définit comme la modification de comportement , on constate que les idées sont multiples c'est pour ça les chercheurs qui expérimentent chez les animaux et même chez l'être humain doivent délimiter leurs champs d'investigation au moyen d'une définition utile donc Kemble (1961) est suggéré de définir l'apprentissage comme des changements relativement permanent dans la capacité de se comporter , changement apparaît comme résultat d'un essai suivi de renforcement.(17)

Une question aussi pose le problème de la préparation à l'apprentissage ce que les auteurs américains notamment l'auteur Readiness, ils le définissent premièrement comme une préparation à réagir ou à répondre et deuxièmement comme un niveau de développement vers la maturité qui rend les exercices profitables, ils considèrent que les enfants doivent arriver à l'âge de six ans pour profiter des leçons de lecture ce concept de préparation à l'apprentissage liée aux phénomènes d'attention, de motivation , d'attitude mentale , de niveau de maturation, d'effets cumulatifs d'apprentissage et même de transfert d'apprentissage , cette simple énumération nous permet d'entrevoir les difficultés que soulève la question.(29)

En 2007, les théories de l'apprentissage qui se sont développées dans le prolongement de la psychologie cognitives s'intéressent particulièrement aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes. En2013, Dehaene décrit qu'il existe quatre piliers de l'apprentissage dont : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation.

2. L'importance des émotions dans le contexte scolaire

Moteur ou frein au processus d'apprentissage :

Les émotions jouent un rôle prépondérant sur l'activité mentale et peuvent affecter l'apprenant à différents stades du processus d'apprentissage. Comme cela a été démontré, on

peut voir un impact soit positif soit négatif sur son attention, sa motivation, ses stratégies d'apprentissage et sa capacité à autoréguler son apprentissage.

Parmi les émotions négatives susceptibles d'entraver à un moment ou à un autre le processus d'apprentissage on compte :

- L'anxiété ;
- La peur de l'échec ;
- L'embarras ;
- L'incapacité à comprendre un exercice ;
- Le découragement ;
- L'ennui.

Du côté des émotions positives qui ont une incidence bénéfique sur ce processus, on retrouve principalement :

- Le plaisir d'apprendre en général ;
- Le plaisir d'apprendre sur une matière en particulier ;
- L'enthousiasme vis-à-vis du matériel d'apprentissage ;
- L'espoir de réussir ;
- La fierté attribuable à des accomplissements.(20)

Le stress psychologique a reçu une grande attention de la part des psychologues et des travailleurs de terrain on considère que cela peut devenir un problème majeur qui menace la vie éducative de l'étudiant et entrave ses performances académiques.

On note que les études sur ce sujet se sont intéressées à l'étude des sources de stress psychologique, puis ont commencé à s'y intéresser à étudier la relation entre ces pressions et d'autres variables telle que la réussite scolaire.

La réussite scolaire est l'une des questions les plus importantes qui ont préoccupé la pensée des éducateurs en général et des spécialistes du domaine de l'éducation le domaine éducatif, notamment en raison de son importance dans la vie de l'individu, de la famille et de la société dans son ensemble, car il est considéré comme un critère pour déterminer le niveau d'éducation de l'étudiant, qui est le résultat de ce qui se passe dans l'établissement d'enseignement de divers processus d'apprentissage des compétences, diverses connaissances et sciences. Cela signifie que la réussite scolaire est un phénomène multivarié auquel un grand nombre est associé.

John Dirk (2001) suggère que les émotions sont intrinsèquement impliquées, tout comme la cognition, dans le processus d'apprentissage. La littérature scientifique relève que l'activité d'apprentissage est de plus en plus reconnue comme étant une expérience chargée en émotions

(D’Mello & Graesser, 2012). Elle souligne également que les émotions abondent dans les salles de classe (Frenzel et al. 2016). En effet, la classe, loin du contexte du laboratoire épuré, constitue un lieu riche pour l’émergence des émotions : les apprenants et enseignants, en situation d’interaction, sont confrontés à des événements cognitifs potentiellement nouveaux qui peuvent être désagréables ou agréables (Cuisinier & Pons, 2011).

Cela suggère que les situations, mais aussi les contenus d’apprentissage, sont encodés à la fois cognitivement et affectivement (Cuisinier & Pons, 2011).

Ainsi, il est crucial de tenir compte des émotions pour comprendre un contexte éducatif (Pekrun & Stephens, 2010).



Figure 4: Emotion et apprentissage.(31)

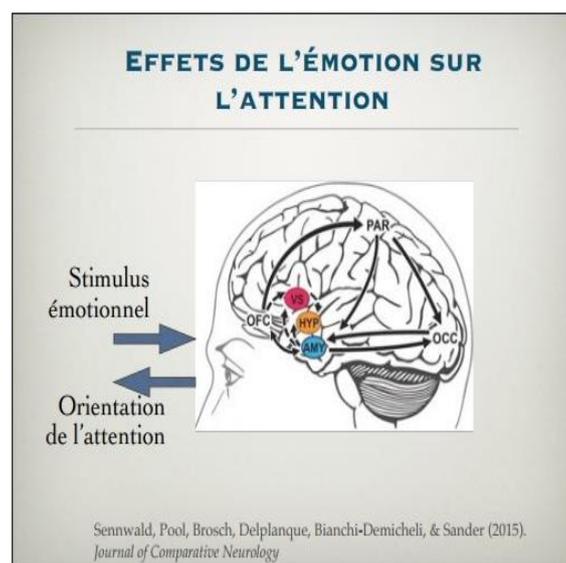


Figure 3: Effet de l'émotion sur l'attention.(31)

L'étude pertinente de l'apprentissage se doit donc d'adopter une perspective élargie en tenant compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans ce processus (Puozzo Capron, 2013). Ce point de vue est partagé par de nombreux chercheurs en éducation, qui s'interrogent non seulement sur le ressenti émotionnel (expérience émotionnelle), mais également cherchent à comprendre les antécédents ainsi que les conséquences de ces émotions dans un contexte d'apprentissage ou d'enseignement (Cuisinier & Pons, 2011).

La recherche en psychologie a montré l'importance des émotions sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrin et al., 2013). Mais qu'en est-il de son importance vis-à-vis des apprentissages scolaires et académiques ? Le paragraphe suivant questionne les types d'émotions apparues comme centrales dans le contexte d'apprentissage et étudiées, selon la perspective de l'apprenant, dans les apprentissages.(30)

3. Les 4 principaux types d'émotions qui ont un impact important dans l'apprentissage

Émotions d'accomplissement : Ils sont liés à des activités comportant un objectif ainsi que de la réussite ou d'échec .

Émotions épistémique : elles sont déclenchées par des problèmes d'ordre cognitif. Exemples : être surpris, motivé ou perplexe par rapport à un exercice proposé.

Émotions thématiques : Qu'elles soient positives ou négatives, celles-ci sont liées à un sujet d'étude précis. Exemples : avoir une aversion pour les mathématiques, s'emballer lors de discussions sur la politique,

Émotions sociales : Positives ou négatives, elles prennent racine dans les interrelations que l'apprenant entretient avec l'enseignant et avec ses pairs, elles dépendent les sentiments , les pensées ou même les actions de l'autre personne. Exemples : appréciation, admiration, attentes, anxiété sociale, envie, embarras, culpabilité.....etc (32).

4. Les interférences entre les émotions négatives et la réussite universitaire

L'anxiété et le stress comme des émotions négatives majeurs:

4.1) L'anxiété :

Le concept d'anxiété n'est pas encore bien arrêté et, comme plusieurs concepts en psychopédagogie. Sa définition varie selon les approches et les théories adoptées par les

chercheurs mais selon Clark et Beck (2010), il est toutefois indispensable de définir l'anxiété de manière précise afin d'identifier adéquatement ses déterminants, ses conséquences et son traitement.

L'anxiété a longtemps été définie comme «une condition ou un état émotionnel désagréable qui se caractérise par des sensations subjectives de tension, d'appréhension et d'inquiétude, et par l'activation du système nerveux» (Spielberger, 1972, cité par Schwarzer, 1986, p. 5) mais d'autres chercheurs d'approches cognitive comme (Sarason, 1988 ; Wine, 1980) et sociocognitive (Bandura, 1988) ont considéré que cette définition ne mettait pas assez en relief l'aspect cognitif de l'anxiété pour eux, l'anxiété se définit plutôt comme de l'inquiétude provoquée par de l'incertitude ressentie par un individu face à des situations qui peuvent lui nuire .

Durand et Barlow (2002) définissent l'anxiété comme un état psychologique caractérisé par un affect négatif qui s'accompagne de symptômes somatiques de tension. Ils proposent que cette dernière est une reflex face à un danger actuel qui vient accroître la vigilance et prédispose à l'action. Pour sa part, Au plan physiologique, l'anxiété se manifeste entre autres par :

- Une accélération de la fréquence cardiaque et de la respiration ;
- Une rigidité musculaire ;
- Une sensation d'étranglement, des tremblements, la présence de nausée et de diarrhée.

Au niveau cognitif, on remarque :

- Une peur de perdre le contrôle, une baisse de la concentration et de la mémoire ;
- La peur de se faire évaluer négativement par ses pairs ;
- La présence de pensées et de souvenirs effrayants. Elle peut également s'accompagner.(33)

Et sur le plan comportemental :

- Des comportements d'évitement face à la situation menaçante ;
- Une difficulté d'élocution ;
- Une agitation motrice ou à l'inverse, d'un ralentissement moteur.

Finalement, elle peut également être associée à des émotions telles, la frustration, l'impatience, la peur, la nervosité et l'irritabilité.

Malgré il y a plusieurs contradiction mais la majorité des chercheurs s'entendent pour dire que l'anxiété correspond à un état stable ou temporaire qui possède une composante émotive et une composante cognitive.

L'anxiété stable/ temporaire :

L'anxiété stable, c'est-à-dire qu'elle est un trait de leur personnalité. Elle se traduit alors par une inquiétude constante face à ce qui peut leur arriver. Ainsi, chez ces personnes, l'anxiété est un état quasi permanent ; elle fait partie de leur vie quotidienne. Par contre l'anxiété temporaire ; elle est provoquée par un événement précis. Le fait de devoir passer un examen, par exemple, provoque l'anxiété temporaire chez plusieurs étudiants.

Les recherches sur l'anxiété en contexte scolaire ont porté principalement sur l'anxiété temporaire provoquée par des événements à teneur évaluative. Ce volet de recherche a tellement pris des ampleurs que l'expression anglaise (test anxiété) est venue désigner, dans la littérature anglophone, l'ensemble des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. L'importance des recherches sur l'anxiété en situation évaluative ne doit cependant pas nous faire oublier que l'apprentissage d'une matière, comme les mathématiques ou le français, peut provoquer de l'anxiété chez des étudiants (Marsh, 1988), tout comme d'ailleurs certains aspects de l'enseignement, comme la discipline imposée par un professeur.

L'interférence entre l'anxiété et le processus d'apprentissage :

L'anxiété interfère sur le processus d'apprentissage en diminuant l'attention que l'étudiant doit porter à ce qu'il apprend (Samson, 1986 ; Wme, 1980). L'anxiété amène l'étudiant à avoir des pensées qui ne sont pas directement reliées à la tâche. Par exemple si on pose une simple question sur un étudiant anxieux même s'il connaît la réponse, le fait que tous les autres étudiants se sont tournés vers lui et craindra que sa réponse ne suscite des rires ou des commentaires défavorables. Ces pensées, que l'on qualifie de distractives, peuvent même provoquer une perte de mémoire et amener l'étudiant à répondre «je ne sais pas» ou «je ne m'en souviens plus».(5)

Pour Tobias (1986), les pensées distractives interfèrent durant les trois grandes étapes du processus d'apprentissage, lorsque l'élève capte l'information (p~). Lorsqu'il a traité (processing) et lorsqu'il utilise ou démontre ce qu'il a retenu (production). Si la première étape, les pensées distractives font en sorte que l'étudiant anxieux ne capte pas toutes les informations essentielles à une bonne compréhension de la matière. Par exemple, lorsqu'un étudiant a de la difficulté à saisir ce que le professeur explique, il tentera de prendre en notes tout ce qu'il dit

dans l'espoir de ne rien perdre et observera constamment ses collègues pour voir si eux comprennent et lorsque l'un de ces étapes dépend de l'autre qui suit on va voir que l'attention est constamment dérangée par le doute et l'inquiétude sur leur capacité à réussir et sur la façon dont ils seront perçus par les autres s'ils échouent. Pour plusieurs, ces pensées les amènent à imaginer toutes les stratégies possibles pour éviter cette dernière étape d'évaluations. L'absentéisme ou une maladie imaginaire.

La majorité des recherches s'étant intéressées aux impacts de l'anxiété chez les étudiants l'ont abordé sous l'angle de l'anxiété ressentie par rapport aux examens et aux évaluations (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Celle-ci diffère de l'anxiété générale, puisqu'elle est spécifique à un contexte précis, soit l'évaluation des compétences. Devant cette situation d'évaluation, l'étudiant appréhende le jugement de ses performances par les personnes de son entourage (Putwain, 2008). Les résultats de recherches sont robustes et indiquent que ce type d'anxiété est corrélé négativement aux mesures de performance scolaire (Putwain, Connors, & Symes, 2010). De plus, dans une importante méta-analyse réalisée sur 562 recherches, Hembree (1988) soutient qu'il existe un lien de causalité entre l'anxiété en situation d'évaluation et la performance scolaire. En effet, la réduction de cette anxiété à l'aide d'interventions cognitives et comportementales s'accompagnerait systématiquement d'une augmentation des performances scolaires.

4.2) Le stress

Pleine conscience : un facteur d'adaptation au stress des étudiants ?

Le stress et ses conséquences se posent comme une véritable question de santé publique (Cohen, Janicki-Devets, & Miller, 2007).

L'OMS définit le stress comme la réaction d'une personne face aux demandes et exigences s'exerçant sur lui et qui dépassent ses connaissances, ressources et stratégies de gestion personnelles (OMS, 2010). Cette réaction de l'organisme est non spécifique à la nature de la demande ; elle caractérise un syndrome général d'adaptation (SGA) qui pose le stress à la fois comme cause et effet d'un processus physio-biologique (Selye, 1956), qui est au service de l'action, voire de la survie de l'individu. En ce sens, le SGA doit être considéré comme une fonction d'adaptation normale et essentielle au maintien de la vie.(34)

On distingue deux formes : Le stress excessif qui engendre des perturbations des processus neuronaux, et donc qui peut être à l'origine de la diminution des capacités de jugement social et des performances cognitives. Le stress modéré qui améliore cognition et

apprentissage, et c'est le cas des grands esprits qui ont parfois des insomnies, et qui restent inquiets jusqu'au moment où ils trouvent des réponses à leurs questions.

Corrélat entre le stress et le processus d'apprentissage :

Le stress chronique et ses conséquences subcliniques caractérisent la situation quotidienne de nombreux étudiants (Nerdrum, et al, 2006). La période estudiantine est marquée en effet par deux types de stressseurs : les évènements de vie majeurs et les agressions mineures au quotidien (Quintard, 2001).

Les étudiants subissent au cours de leur cursus académique de nombreux soucis de la vie quotidienne. Ils sont définis par Kanner et al comme étant "toutes ces petites irritations, frustrations et appels de détresse qui traduisent chaque jour des transactions incessantes avec l'environnement". Bien qu'étant qualifiées de "mineures", ces agressions peuvent être plus pourvoyeuse de troubles de l'adaptation que les évènements de vie majeurs (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981). Le tableau suivant décrit les huit catégories qui caractérisent ces tracas du quotidien de l'étudiant.(35)

Selon les études qui sont déjà fait, les stressseurs répétés du quotidien de la vie estudiantine sont :

- Problème de gestion de temps : Semaine chargée en termes de cours avec des horaires difficiles ;
- Problème économique ;
- Problème personnel : Manque de sommeil, solitude, insatisfaction dans la vie personnelle.

Problème de devenir : Au-delà des éventuelles difficultés d'apprentissage et académiques, ou encore du ressenti de l'insatisfaction lors des stages, les étudiants peuvent avoir le sentiment d'obligation de satisfaire aux attentes familiales et sociales.

L'impact du stress chronique est un enjeu de santé publique. Ceci est d'autant plus important que la période d'entrée dans l'âge adulte (15-25 ans) est une période d'autant plus vulnérable au stress chronique qu'elle correspond à celle de finalisation de la maturation du cortex préfrontal, cible majeure du stress aigu comme chronique (Eisenberg et al. 2007)

Parmi les épidémiologie de la souffrance chez les étudiants on a :(36)

La souffrance psychique générale : En 2016, 60,8% des jeunes rapportant un épuisement, 60% évoquant une situation de stress, 45,4% disant avoir des problèmes de sommeil et environ 1/3 des jeunes interrogés se déclarent dans un état de solitude et d'isolement important.

Episodes dépressifs : Consommation de psychotropes : en 2010, 1 jeune sur 10 a connu un épisode dépressif caractérisé, 1 jeune sur 5 a déjà consommé des médicaments tels que des somnifères, des tranquillisants ou des antidépresseurs (27% filles, 17% garçons), et 11% déclarent consommer des produits pour les aider à dormir (hypnotiques, anxiolytiques, cannabis, phytothérapie).

Tentatives de suicide : En 2010 il a été montré que 1% des jeunes de 15 à 30 ans avaient fait une tentative de suicide au cours des 12 derniers mois. Le taux de tentatives de suicide est le plus élevé de toute la population française dans la catégorie des 15 à 19 ans, en particulier chez les filles. Le taux de mortalité par suicide est très haut chez les jeunes de 15 à 24 ans puisqu'il représente quasiment 17% de la mortalité totale de cette tranche d'âge contre 1,74% dans la population générale.

Conduites à risque : l'éventail est large, s'étendant de la consommation de substances psychoactives (particulièrement alcool, tabac, et cannabis) à la conduite non sécurisée de véhicules motorisés, en passant par les rapports sexuels non protégés et certaines pratiques sportives. Ces données sont retrouvées chez les étudiants en médecine.

Chapitre 3 :

L'impact des factures sur la charge émotionnelle chez les étudiants



Figure 5: Les trois besoins psychologiques.(37)

Les 3 besoins psychologique fondamentaux

1. L'intelligence émotionnelle

C'est dans cette conjoncture que Peter Salovey, Professeur de psychologie à Yale et John D. Mayer introduisirent sérieusement le concept d'Intelligence émotionnelle en 1990(38) et définissaient celle-ci comme : la capacité de comprendre les émotions en soi et chez les autres, et d'utiliser ces émotions comme des guides informationnels pour la pensée et l'action. En 1995, Daniel Goleman, journaliste au New-York Times, et de surcroît docteur en psychologie, se fit avec talent le défenseur de l'intelligence humide dans un livre intitulé L'Intelligence émotionnelle et sous-titré de façon significative : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle.

Ce livre fut un grand succès de librairie et rendit la notion populaire. Son argument est que dans la société actuelle, on voit apparaître une nouvelle forme sociale de l'intelligence comme voie salutaire pour réussir dans sa vie affective et professionnelle « En un sens très réel, écrit-il, nous possédons deux esprits : l'un pense, l'autre ressent...Le premier est l'esprit rationnel, le second est l'esprit émotionnel... ». Or, si la logique rationnelle, les purs savoirs et

savoir-faire, sont indispensables, ils ne suffisent plus pour manager une équipe, pour comprendre son environnement humain, pour réussir avec les autres. L'entreprise, aujourd'hui, constate que le vrai leader ne fait pas chemin seul, tant brillant soit-il intellectuellement.(39)

Le management des femmes et des hommes passe en effet par la capacité à connaître, sentir et percevoir les émotions d'autrui autant que les siennes. Daniel Goleman insiste sur les caractéristiques du décideur positif appelées compétence émotionnelle. Celle-ci regroupe :

La compétence personnelle qui définit notre capacité à orienter notre propre personne ;
La compétence sociale qui définit notre capacité à orienter les rapports d'autrui avec nous-mêmes.

2. L'expression et l'écoute des émotions sur le plan individuel et sur le plan social

C'est le concept du philosophe René Scherer, 91 en 2001. Selon sa conception, les émotions ne surviennent pas de manière automatique, mais elles se manifestent suite à l'évaluation cognitive que l'individu fait d'un cas à un moment donné. Selon René une même situation pourrait déclencher plusieurs émotions chez différents individus ou chez une même personne à divers moments.

Dès que l'évaluation cognitive induit une émotion face à une situation, un ensemble de Processus se met en œuvre Ainsi dans un contexte d'apprentissage, et surtout au début, il Est primordial de tenir compte de ce qui se passe «à l'intérieur et entre les personnes».

C'est En cela qu'il est important de mettre en lumière les composantes émotionnelles internes et Interindividuelles des individus (c'est-à-dire les aspects qui relèvent de la personne en elle-même, ou bien de la relation entre les personnes impliquées dans un contexte précis)

D'après le site Eduscol, d'autres études s'accordent pour «reconnaître le rôle essentiel des émotions dans la régulation des relations sociales» en tant que réactions psychologiques et physiques.

C'est-à-dire que toute personne serait en mesure d'adapter son comportement en fonction des émotions transmises par les autres.

Savoir exprimer ses émotions et reconnaître celles éprouvées par autrui, serait donc essentiel dans la qualité des échanges et relations mutuelles.

L'aspect social des émotions se retrouve largement dans notre société actuelle, notamment sur le plan de la « pression sociale ».

Si certaines cultures plébiscitent l'expression des émotions, notre société cherche plutôt à les canaliser dans le but de socialiser les individus.

Ces pressions vont même plus loin en catégorisant les émotions comme acceptables » ou non, en ajoutant un degré d'expression acceptable.

De cette façon, beaucoup de personnes sont incapables d'accepter leur propre ressenti émotionnel et de s'en imprégner.

À terme, cette mauvaise gestion des émotions entraîne un profond mal-être chez les personnes, et c'est parce que ces émotions sont refoulées qu'elles vont être source de souffrance (c'est un cercle vicieux).

Depuis Kant qui considère les émotions comme « maladies de l'âme », Darwin pour qui elles « s'intègrent » dans des comportements adaptatifs et évolutifs propre à certaines espèces, Sartre qui considère qu'elles permettent à la conscience d'exister et depuis tous les autres auteurs cités plus haut, le champ des émotions reste encore très largement controversé. Aujourd'hui on parle beaucoup des émotions comme étant des habitudes cognitives intégrées en nous, c'est-à-dire que dès notre naissance nous possédons des circuits émotionnels de base, déjà opérationnels. Ils se sont développés grâce à nos apprentissages et aux codes véhiculés dans notre société. Ainsi, ces interactions avec l'environnement se montrent essentielles dans la mesure où elles vont former nos réponses émotionnelles et influencer nos relations avec les autres, ce qui permet la formation d'une identité émotionnelle propre à chacun d'entre nous.

En conclusion de cette première partie, on peut affirmer que le fait d'éprouver des émotions est le résultat conjoint d'une réaction physiologique (réaction adaptative), et d'une interprétation que l'on se fait d'une situation (dimension cognitive). Celle-ci est primordiale dans le processus de régulation lors de nos relations sociales (dimension psychologique). (6)

3. L'importance d'un environnement aux apprentissages

La communication d'une émotion à autrui permet de véhiculer sa propre compréhension de la situation et d'induire une émotion chez l'autre, de façon à ce qu'il modifie son comportement ou sa réaction en fonction du contexte

L'enseignement ayant été considéré comme une activité strictement cognitive, la recherche s'intéressait principalement aux compétences et connaissances pédagogiques des enseignants. Aussi la dimension émotionnelle impliquée a-t-elle été longtemps négligée dans la recherche. Pourtant le métier d'enseignant implique une certaine connaissance vis-à-vis des

émotions, tant positives que négatives, principalement rattachées à la situation et vis-à-vis des comportements des étudiants. L'impact des émotions des enseignants sur eux-mêmes et sur les étudiants, est donc bien présent.

3.1) Les émotions au cœur du métier d'enseignant

L'acte d'enseigner demande de maîtriser des savoirs, des compétences et de les actualiser constamment. Ceux-ci peuvent être d'ordres théoriques, pratiques (Gohier et al., 2001) mais aussi d'ordres affectives (Hargreaves, 2001).

Un enseignement et un apprentissage efficaces dépendront en partie de la proximité, de la connaissance et du lien que l'enseignant a établi avec ses élèves, collègues et parents. La façon dont il a créé des conditions d'enseignement rendant possible la compréhension émotionnelle jouera également un rôle (Hargreaves, 2001).

De plus, les enseignants doivent prendre en compte leurs propres états émotionnels de manière très précise et compétente afin de pouvoir enseigner et interagir avec les étudiants (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010 ; Lee & Yin, 2011 cités par Chen, 2016).

Justement, l'enseignant est en constante alternance entre le besoin de se relier à ses collègues et le besoin de garder « un sens d'individualité ». On lui demande également d'être consistant par rapport à ses pensées, attitudes, émotions, croyances et valeurs dans la classe et au sein de l'université (Zembylas, 2003).

Cependant, selon Latry (2004), l'enseignant manquerait de vigilance par rapport à ses comportements et ne se connaîtrait pas suffisamment au niveau émotionnel. Curchod-Ruedi et al. (2010), dans leur recherche, mettent en avant les compétences que ce professionnel devrait pouvoir construire, comme par exemple la prise de « conscience de ses propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (parents, étudiants, collègues, direction), la capacité d'empathie et à gérer ses émotions » (p.150). De plus, selon plusieurs chercheurs, il serait important que ces compétences fassent partie de l'ensemble des habiletés professionnelles développées durant la formation des enseignants (Lafortune, 2005, cité par Curchod-Ruedi et al.).

3.2) Relation enseignant-élève

Il est nécessaire de créer une relation étroite entre l'étudiant et le professeur, et tout cela dans des limites qui permettent à l'étudiant de comprendre, d'assimiler ainsi que d'engager des

discussions objectives avec le professeur et en même temps permettent au professeur d'imposer sa capacité éducative, il se créerait une sorte de « complicité symbolique », précieuse et fragile (Gagné, 2006).

En effet, c'est par elle que l'enseignant acquiert la position d'autorité aux yeux de l'étudiant, quand elle est faite de confiance et de respect. C'est donc à travers cette complicité symbolique que le professeur peut exiger des performances ou des efforts de la part de ses étudiants mais cette complicité dépend de la réalité de la classe, Ils sont parfois confrontés à des étudiants indisciplinés, peu motivés, souffrant du différents troubles dits « dys- », d'apprentissage ou de problèmes de comportement.

Les enseignants se retrouvent par conséquent face à « l'étudiant réel » et non face à « l'étudiant théorique » (Calin, 2011)(40). Selon cet auteur, l'étudiant théorique serait « l'étudiant modèle, prêt à recevoir et à s'appropriier tous les savoirs et savoir-faire », une définition d'un étudiant qui va bien au-delà de ce que l'enseignant trouve en réalité dans sa classe, de manière générale. En effet, il est bien souvent face à l'élève dit « réel », l'étudiant « imprévisible, mouvant, diversifié, traversé d'émotions et de désirs, d'incompréhensions, de passions, de savoirs et de volontés farouches d'ignorance ». Pour cet auteur, les enseignants ne sont pas assez formés et préparés à enseigner à ces élèves dits « réels » et aux enjeux, notamment émotionnels, que cela entraîne chez eux.(41)

4. Les études sur l'effet de la qualité du système d'enseignement

C'est au Rapport Coleman (1966) qu'il faut remonter pour comprendre comment on en est venu à penser que les facteurs proprement scolaires avaient peu d'impact sur la réussite scolaire des étudiants comparativement à des facteurs extra-scolaires liés aux caractéristiques des étudiants et du milieu social dont ils sont issus. En effet, c'est le rapport Coleman qui, le premier, montra que la qualité de l'école, mesurée par des indicateurs relatifs au type d'équipement, au ratio professeur/étudiants, aux qualifications du personnel enseignant, bref aux ressources dont dispose l'école, avait un impact limité et quasi négligeable sur le rendement scolaire des étudiants.(42)

Ces conclusions ont été en grande partie confirmées par les analyses plus élaborées auxquelles Jencks (1972) a procédé à partir de données provenant de plusieurs recherches y compris celle de Coleman.(43)

Les conclusions de ces deux études ont d'autant plus retenu l'attention qu'elles allaient à l'encontre d'idées largement répandues selon lesquelles les étudiants des strates sociales inférieures réussissaient moins bien à l'école que ceux des strates sociales moyennes et supérieures parce qu'ils fréquentaient des écoles de moins bonne qualité (enseignants moins qualifiés, ratio professeur/étudiants élevé, équipement vétusté et inadéquat). Bien que le Rapport Coleman n'ait mesuré l'effet que d'un certain type de variables scolaires, celles qu'on associe généralement aux «intrants» (input) sur un type de «extrants» (output) du système scolaire, on a eu tendance dans certains milieux d'éducation à tirer des conclusions qui dépassaient de beaucoup ce que les données du rapport Coleman permettaient de conclure. On en est venu en effet à étendre les conclusions auxquelles Coleman était arrivé à partir de certains indicateurs de la qualité de l'école à ensemble des variables scolaires susceptibles d'influencer la réussite des étudiants.

De là à conclure que les facteurs scolaires n'avaient que peu d'effets sur leur rendement académique et que, quelles que soient les structures, les pratiques et les approches pédagogiques de l'école, le système d'enseignement secondaire dans son ensemble ne pouvait pas contrebalancer les effets de l'environnement social et familial de l'étudiant, il n'y avait qu'un pas que plusieurs n'hésitèrent pas à franchir. Mais quelle était la portée exacte des conclusions de Coleman et de Jencks ? Selon Hurn (1978) qui a tenté de situer les résultats de ces recherches dans leur juste perspective, la principale conclusion qui se dégage de ces études est celle selon laquelle il n'est pas suffisant d'introduire des réformes comme celles qu'on a prônées au début des années 60 aux États-Unis et qui étaient surtout centrées sur une amélioration des ressources en personnel et en équipement pour réduire les inégalités scolaires.

Les résultats de Coleman et Jencks n'impliquent pas nécessairement que des écoles tout à fait différentes dans leur structure et leur approche ne pourraient pas produire des effets différents sur la réussite des étudiants.

De plus leurs résultats n'impliquent pas nécessairement que les facteurs qui peuvent affecter le rendement scolaire des étudiants échappent totalement au contrôle de l'école (44) souligne enfin que les conclusions de Coleman et Jencks ne sont pas exemptes d'ambiguïtés lorsqu'on essaie d'en dégager les implications.

Il est certes possible de conclure à partir du fait que les différences entre écoles du point de vue des ressources ne contribuent pas vraiment à expliquer les différences de rendement scolaire entre les étudiants, que c'est à l'extérieur de l'école qu'il faut chercher les facteurs susceptibles d'expliquer ces différences.

Mais une autre interprétation est aussi compatible avec leurs conclusions. Il se peut que toutes les écoles aient des effets importants mais similaires sur la réussite scolaire, que toutes les écoles s'ajustent, intentionnellement ou pas, de la même façon aux différences de classe ou de race qui existent entre les étudiants, et renforcent ou accentuent les inégalités qui existent déjà entre les étudiants avant même qu'ils n'entrent dans le système scolaire. Dans cette perspective, la conclusion selon laquelle les écoles ont des effets importants mais similaires sur le rendement scolaire des étudiants, effets qui vont dans le sens d'un renforcement des inégalités, est tout aussi compatible avec leurs résultats que celle selon laquelle l'école est impuissante à réduire les inégalités qui existent entre les étudiants.

Il ressort ainsi que les recherches sur l'effet de la qualité de l'école sur le rendement scolaire ne permettent pas vraiment d'affirmer, sans introduire certaines nuances, que l'école en général n'a aucun effet sur le rendement scolaire des étudiants.

Ce serait dépasser de beaucoup ce que les résultats de ces recherches permettent de conclure, bien que plusieurs commentateurs se soient permis de le faire.

Les études portant sur d'autres facteurs scolaires mais qu'en est-il des recherches sur l'effet d'autres facteurs scolaires sur la réussite des étudiants ? Plusieurs autres aspects de l'école susceptibles d'influencer l'apprentissage des étudiants peuvent avoir un impact sur leur rendement académique.

Dans leur examen de bibliographie, Boocock (1966 et 1972) et Hurn (1978) en ont identifié tout un éventail. Qu'il suffise de mentionner de façon schématique les éléments suivants :

- a) Les caractéristiques des enseignants : type de formation reçue, traits de personnalité, connaissance de la matière enseignée, capacité d'empathie, habileté à communiquer, attentes à l'égard des étudiants («prophétie créatrice») ; (45)
- b) Structure de la classe : dimension, organisation physique et aménagement spatial, méthodes pédagogiques et styles d'enseignement ;
- c) Climat de la classe : ex. atmosphère de coopération ou de compétition, mode de décision de type démocratique, autoritaire ou laisser-faire ;
- d) Dimension de l'école et modes de regroupement des étudiants selon des niveaux d'habileté ou des programmes ;

e) Climat de l'école : valeurs et orientations des étudiants par rapport à la réussite scolaire, au sport, à la popularité auprès des pairs, etc...

f) Sous-cultures étudiantes : ensemble des orientations partagées par des groupes.

Informels dans lesquels les étudiants se retrouvent entre pairs, et qui peuvent être distinctes sinon opposées à celle d'adultes.

Partie pratique

I. Problématiques et justification d'étude :

Les études universitaires représentent un moment particulier dans la vie des jeunes où ils peuvent se manifester différents changements émotionnels qui affectent leur satisfaction et leur performance, notamment en pharmacie, un cursus qui dure six-ans, les étudiants se trouvent entre l'enseignement théorique, les travaux dirigés et les travaux pratiques toutes les journées d'études de 8 :30 h du matin à 17 :00 h du soir. La modalité d'examens dans le département de la pharmacie est généralement trimestrielle et cela rend les étudiants constamment exposés à la charge émotionnelle.

Sous la lumière de cette constatation nous menant une étude transversale avec les étudiants en 6^{ème} année pharmacie pour évaluer cette charge si elle existe ? L'impact de ces émotions sur le contexte d'apprentissage et quels sont les facteurs favorisant cette charge ? Pour améliorer la performance universitaire. La rétention des savoirs insatisfaisants par les étudiants et étudiantes ainsi que le possible faible prise en compte d'une composante émotionnelle en classe sont également présentées.

I.1. Questions de recherche et hypothèses :

Comme mentionné précédemment, les étudiants en 6^{ème} année pharmacie bien qu'ils soient à la fin de leur cycle universitaire, ont été confrontés à des multiples émotions, tant négatives que positives tout au long de leurs cursus. La charge émotionnelle recueillie par les étudiants peut avoir des effets délétères sur les résultats académiques, la santé physique et psychique si elle n'est pas régulée de manière adaptée. Dans cette étude, les questions de recherche suivantes ont été posées :

Partie 01 :

1. Quelles est le type et la fréquence des émotions ressenties par les étudiants en 6^{ème} année pharmacie ?
2. Est-ce que les étudiants utilisent d'avantage la stratégie de réévaluation de la situation ou la stratégie de suppression émotionnelle ?
3. La cotation de l'indice de bien être des étudiants ?
4. Est-ce que les étudiant en 6^{ème} année pharmacie ont une charge émotionnelle qui peut aller de léger à modéré jusqu'à sévère ?
5. Quels sont les symptômes physiques et psychiques dont souffrent les étudiants ?

6. Quelle est le retentissement de cette charge sur le rendement scolaire, l'état de santé mentale et physique ?

Partie 02 :

7. Quels sont les facteurs influençant cette charge ?

Nous cherchons également à savoir s'il existe un lien entre le fardeau (la charge émotionnelle), l'indice de BEP, La santé physique et psychique, les résultats académiques, les stratégies de régulation émotionnelle (suppression et réévaluation) et les émotions négatives chez les étudiants. Nous suggérons ainsi que :

1. Les étudiants qui ont une fréquence des émotions négatives importante, ils ont en parallèle un indice de bien être faible, un indice de charge émotionnelle élevé, la santé physique/psychique est moins bonne, avec une performance universitaire faible.
2. Les étudiants qui utilisent la stratégie de suppression pour réguler leurs émotions ont plus d'émotions négatives contrairement à ceux qui utilisent la stratégie de réévaluation ont moins d'émotions négatives.

I.2.Objectif de l'étude

I.2.1. Objectif principal

L'objectif de cette étude est d'évaluer la charge émotionnelle des étudiantes en 6^{ème} année pharmacie de faculté de médecine Benaouda Benzerdjeb Tlemcen et ces conséquences sur la qualité de vie des étudiants et sur le rendement universitaire.

I.2.2Objectif secondaire

Evaluer les différentes composantes suggérées comme étant des facteurs influençant négativement sur cette charge.

II. Méthodologie

II.1. Type d'étude

Il s'agit d'une étude observationnelle descriptive à visée analytique, évaluant la charge émotionnelle des étudiants en 6^{ème} année pharmacie.

II.2. Population d'étude

Dans notre étude, la population cible est les étudiants en 6^{ème} année pharmacie de la faculté de médecine Benaouda Benzerdjeb, université Abou Bekr Belkaid – Tlemcen-Algérie durant l'année universitaire 2021/2022, représentée par un échantillon de taille N=80 étudiants quel que soit leur sexe, quel que soit leur lieu de résidence et ayant obtenu leur consentement. Nous avons distribué 120 questionnaires aux étudiants qui veulent participer volontairement, 80 questionnaires qui ont été récupéré. Les critères d'exclusion, d'inclusion et de non inclusion sont mentionnés ci-dessous.

II.2.1. Les critères d'inclusion

L'étude s'est porté seulement les étudiants en 6^{ème} année pharmacie de la faculté de médecine de Tlemcen qui ont participé de façon volontaire.

II.2.2. Les critères d'exclusion

- Les étudiants qui ont refusé de remplir les formulaires ou qui étaient absents au moment de la distribution des questionnaires.
- Les étudiants des autres sessions.

II.2.3. Critères non inclusion

Tous les questionnaires qui ont été mal renseigné.

II.3. Ethique

II.3.1. Le respect de la vie privée

Les enregistrements et les données factuelles tels que le nom, l'âge ne sont pas connus. Un nom de code a été attribué aux participants et participantes de manière à ce que leur anonymat soit conservé. Tous les questionnaires sont détruits après l'analyse des données, Nous n'avons posé aucune question sur la vie personnelle des étudiants pour les mettre à l'aise. Ces précautions permettent de conserver la confidentialité des données.

II.3.2. Respect de l'autonomie de la personne

Le choix de participer à la recherche doit être libre et éclairé. Lors de l'invitation à participer à l'étude, aucune pression n'a été exercée sur les étudiants et les étudiantes. Ils ont été informés des objectifs de la recherche

II.4. Déroulement d'étude

Dans un premier temps les investigateurs chargés de cette étude, ont invité les étudiants de 6^{ème} année pharmacie pour participer à leur étude. Cette invitation a été faite sur la plateforme Facebook dans le groupe de promotion (**S.A.P.T ETUD 2016**). Puis, les questionnaires ont été déposés dans les différents services de stage pratique des étudiants de la 6eme année pharmacie pour qu'ils soient remplis et récupérés une semaine après.

- L'étude déroulée pendant une période de 3 mois, s'étalant du Mars 2022 au Mai 2022.

II.5. Recueil des données et exploitation des résultats :

II.5.1 Matériels :

Afin de répondre à nos questions de recherche et à nos hypothèses nous allons utiliser les questionnaires et les échelles suivantes :

Partie 1 :

Les outils suivants sont utilisés pour traiter l'objectif principal de cette étude :

A/ Qualité de vie de l'étudiant : (Annexe1)

a. Vie affective :

Le questionnaire de la vie affective (46) est composé de 23 items formulés par des adjectifs, portant sur le type (positif ou négatif) et la fréquence des émotions (selon une échelle de LIKERT, allons de 0 à 6) ressenties par les étudiants dans leur cycle universitaire, au cours d'un trimestre.

b. ERQ : (Emotion Régulation Questionnaire, Gross & John, 2003)

Le questionnaire de régulation émotionnelle (ERQ ; Gross et John, 2003) est conçu pour évaluer et mesurer deux stratégies de régulation émotionnelle ; La tendance constante à réguler les émotions par la réévaluation cognitive ou la suppression expressive.(47)

Il est composé de 10 items et concerne la vie émotionnelle en particulier, la façon de gérer les émotions. Deux aspects de la vie émotionnelle sont étudiés, l'expérience émotionnelle et l'expression émotionnelle. Cette échelle permet donc de mesurer les différentes stratégies de régulation émotionnelle et comporte les deux sous-échelles : la réévaluation et la suppression.

c. Le bien-être psychologique : WHO-5

Ce test, l'indice de bien-être de l'OMS, est l'un des plus utilisés par les experts pour estimer et évaluer le bien-être psychologique subjectif.(48)

Cet instrument, validé et présentant des qualités psychométriques acceptables, est constitué de 5 items qui mesurent la dimension positive du bien-être psychologique. Il est un questionnaire très court dont les questions sont faciles à comprendre et peu envahissantes. Cet instrument mondialement utilisé est amplement documenté dans la littérature.

Les 5 items de cet instrument sont cotés sur une échelle à 6 niveaux (score de 0 à 5). Le score total maximum est de 25. Le score total peut être transformé sur une échelle de 0 à 100 en multipliant le score total par 4. Zéro représente le pire état de bien-être alors que 100 représente le meilleur état de bien-être.

B/ Mesure de la charge émotionnelle : (conçu spécifiquement pour les besoins de l'étude) : (Annexe2)

Le questionnaire présente vingt-deux questions caractérisant l'état habituel des étudiants qui ont la charge quotidienne (matérielle et affective) qui pèse sur l'étudiant et lié aux études.

Il permet aux étudiants d'exprimer ce qu'ils ressentent et la fréquence de leurs ressentis et permet aussi l'évaluation de cette charge pouvant aller de léger à modéré jusqu'à sévère.

C/ Retentissement de la charge émotionnelle : (Annexe3)

a. Bilan de santé :

Le bilan de santé contient 18 questions visant à établir si les étudiants souffrent de problèmes physiques et psychologiques.(46)

b. Etat de santé :

L'état de santé contient trois questions concernant la satisfaction des étudiants par rapport à leur santé physique /psychique.

c. Rendement scolaire : (conçu spécifiquement pour les besoins de l'étude)

Questionnaire contient 7 questions concernant la moyenne générale, le rattrapage et l'impact de la charge émotionnelle sur les résultats obtenus.

Partie 2 : Annexe 4 (conçu spécifiquement pour les besoins de l'étude)

Les outils suivants sont utilisés pour traiter l'objectif secondaire de cette étude :

Dans le cadre de la recherche des facteurs influençant la charge émotionnelle des étudiants, une collection des questions qui ont été posé sur les étudiants noté par une échelle de LIKERT (de 0 à 5).

II.5.2. Analyse et exploitation des résultats :

A/ L'analyse statistique :

Les données sont recueillies sur des fiches uniformisées établies à partir d'un questionnaire. Les valeurs obtenues à partir des données et ou support d'information sont codées soit selon un mode binaire (Oui/Non, présence ou absence) soit selon une progression géométrique pour les réponses multiples.

L'analyse descriptive et analytique des données ont été effectuées à l'aide des logiciels SPSS20.

L'analyse descriptive des variables se fait par le calcul des fréquences, des caractéristiques de tendance centrale ou de dispersion : la moyenne (m), la variance (σ^2), l'écart type (σ) ainsi que la détermination des intervalles de confiance (IC95%) autour de la moyenne, pour le risque $\alpha=0,05$ pour les variables quantitatives.

La détermination des fréquences et des intervalles de confiance pour les variables qualitatives.

Une analyse comparative entre les résultats obtenus a été effectuée par le test de :

- Corrélation de Pearson pour les variables quantitatives qui suit la loi normale.
- Corrélation de Spearman si un des variables quantitatives ne suit pas la loi normale.

On a considéré une différence statistiquement significative lorsque le degré de signification $p < 0.05$.

B/ Représentation graphique :

La représentation graphique est faite au moyen de « OFFICE EXCEL 2010 ».

III. Résultats :

Les variables suivantes vont donc être traitées : la fréquence des émotions négatives et positives, les symptômes physiques et psychiques, la satisfaction de l'état de santé physique et psychique, la notion de fardeau, la stratégie de suppression et la stratégie de réévaluation, degré d'influence de la charge émotionnelle sur les études, la moyenne générale et le passage au rattrapage.

Les résultats vont être traités comme suit :

III.1. Représentation de la population d'étude :

L'échantillon est constitué de 64 femmes (80%) et de 16 hommes (20%). 56,3% des étudiants hébergent dans les cités universitaires, 31,3% non pas besoin de déplacés car ils habitent à Tlemcen ville par conte 12,4% des étudiants font la navette. Parmi les 80 volontaires, 51,3% ont été choisis la pharmacie volontairement, 22,5% au hasard, 20% par conseil ainsi que 6,5% ont été exigé par leurs familles. La grande majorité (81,2%) des futurs pharmaciens ont un niveau moyen ou bien en langue française, 10% ont un niveau excellent et 8,8% ont un niveau faible. Sur le plan relationnel, 10% des étudiants sont marié (2 hommes et 6 femmes), et le reste célibataires (90,0%). (Voir les tableaux ci-dessous)

Tableau 2: Données sociodémographiques (N=80).

		Fréquence	Pourcentage%
Sexe de l'étudiant	Homme	16	20,0
	Femme	64	80,0
Lieu de vie de l'étudiant	Résidence universitaire	45	56,3
	Tlemcen	25	31,3
	La navette	10	12,4
Choix de la pharmacie	Volontaire	41	51,3
	Au hasard	18	22,5
	Exigé par la famille	5	6,3
	Par conseil	16	20,0
Niveau en langue française	Excellent	8	10,0
	Bien	65	81,2
	Faible	7	8,8
Etat matrimonial légal	Marié	8	10,0
	Célibataire	72	90,0

Tableau 3: L'état matrimonial légal de l'étudiant selon le sexe.

		Etat matrimonial légal			Total
		Marié	Célibataire	En concubinage	
Sexe de l'étudiant	Homme	2	13	1	16
	Femme	6	56	2	64
Total		8	69	3	80

III.2. Partie 1 :

III.2.1. Qualité de vie affective d'étudiant

a. Questionnaire des émotions :

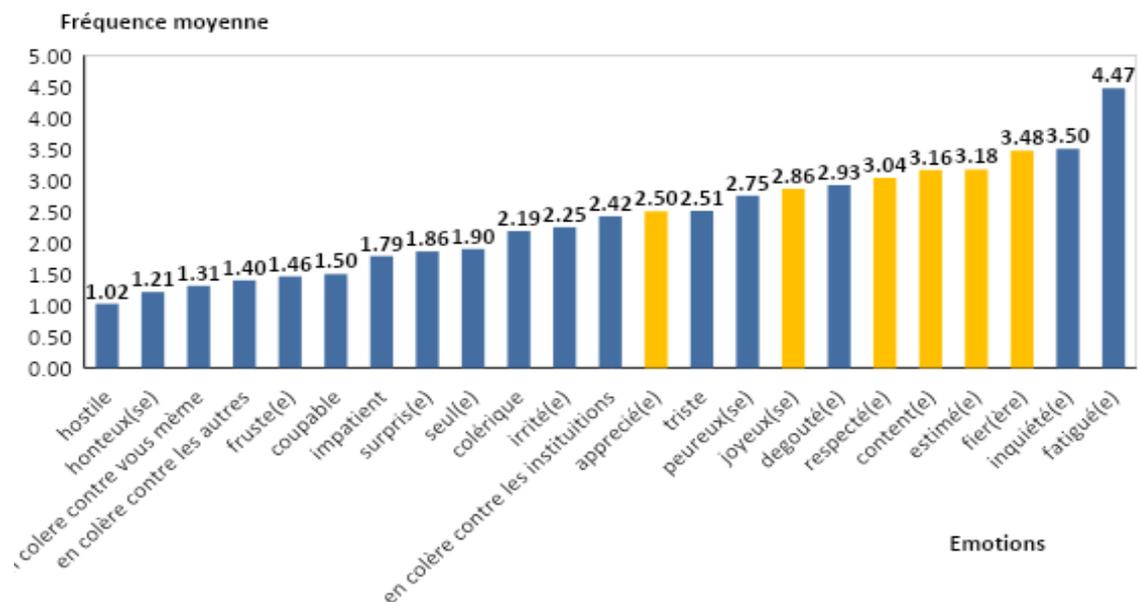


Figure 6: Les émotions vécues par les étudiants en 6^{ème} année pharmacie au cours d'un trimestre (N=80).

Les émotions les plus fréquemment ressenties par nos collègues sont identifiées. Le graphique présenté ci-dessus, résume les émotions exprimées. Tout d'abord, les émotions les plus souvent exprimées au cours de leurs études sont des émotions négatives. Les étudiants se sentent avant tout fatigués (4,48/6), sont souvent inquiétés (3,50/6), et dégoûtés (2,93/6), Ils se sentent aussi peureux (2,75/6). La tristesse (2,51/6) est aussi identifiée par plusieurs étudiants. Après ces émotions dites négatives, les étudiants identifient des émotions positives, ils sont fiers (3,48/6), estimés (3,18/6), contents (3,16/6), ils se sentent aussi respectés (3,04/6) et joyeux (2,86/6). (Voir le graphe ci-dessus).

b. Questionnaire de régulation émotionnelle (ERQ) :

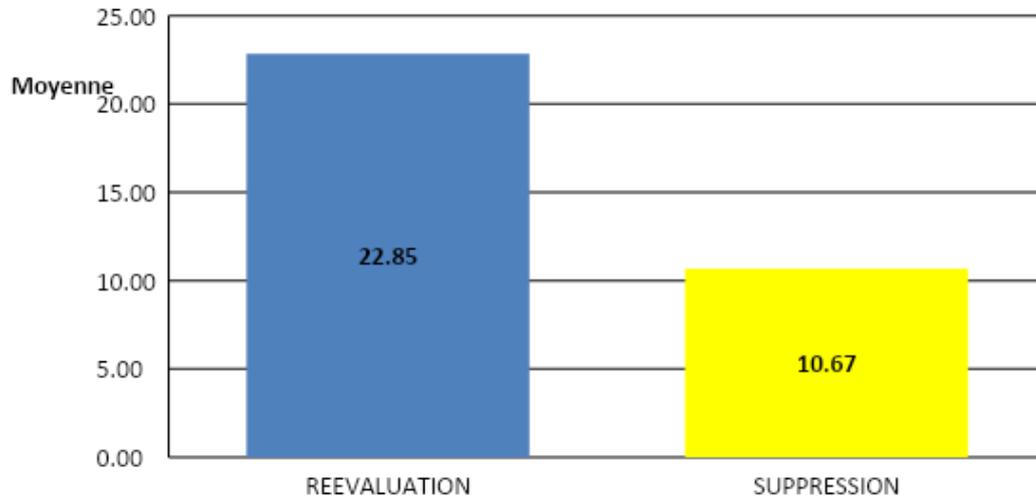


Figure 7: Les stratégies de régulation émotionnelle (Réévaluation/suppression) N=80.

Nous souhaitons connaître la fréquence des différentes stratégies de régulation émotionnelle dont la stratégie de réévaluation de la situation et la stratégie de suppression. Nous remarquons donc que les étudiants interrogés utilisent plus fréquemment la stratégie de réévaluation (22,85%) que la stratégie de suppression (10,68%).(Voir le graphe ci-dessus).

c. Le bien-être psychologique (BEP) :

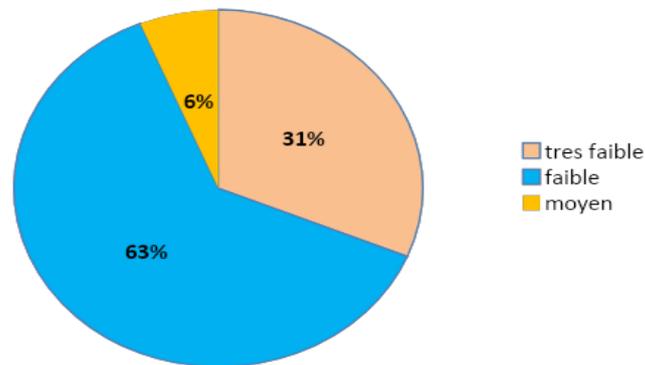


Figure 8: L'indice de bien d'être physiologique (N=80).

Concernant l'indice de bien être psychologique, on remarque que 63% des étudiants présentent un indice bien être faible, 31% très faible, uniquement 6% des étudiants ont un bien être moyen et 0% pour un bien-être fort. (Voir le graphe ci-dessus).

III.2.2. Evaluation de la charge émotionnelle (CHE).

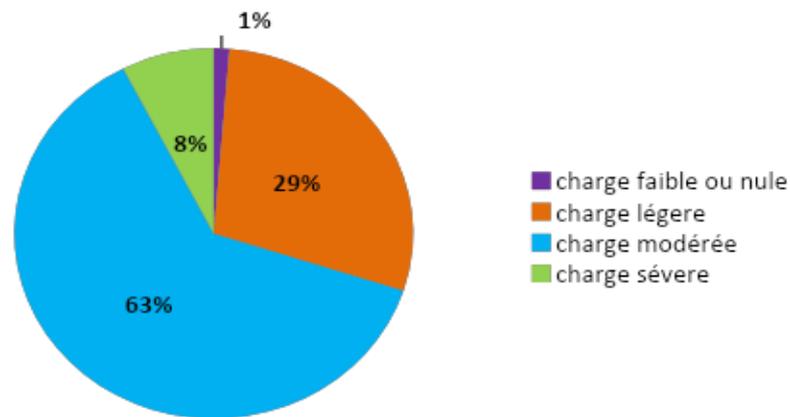


Figure 9: Indice de la charge émotionnelle chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Selon la figure ci-dessus on observe que la charge émotionnelle modérée est dominante par un pourcentage de 62%, 29% des étudiants présentent une charge légère au second degré, 8% présentent une charge sévère et seulement 1% des étudiants présentent une charge faible.

III.3. Retentissement de la charge émotionnelle

a. Bilan de santé :

Tableau 4: Les symptômes physiques et mentales les plus exprimés par les étudiants (N=80).

Symptômes	Oui %	Non%
Fatigue	100	0
Maux de tête	93.8	6.2
Difficulté à dormir	82.5	17.5
Perte d'intérêt ou de plaisir	75	25
Malaise	75	25
Douleurs au dos	73.8	26.2
Tension nerveuse, d'angoisse ou d'agacement	63.7	36.3
Maux d'estomac	61.2	38.8

La grande majorité des étudiants disent avoir des difficultés à dormir (82.5 %) tandis que 75 % présentent une perte d'intérêt ou de plaisir et 63.7% souffrent des tensions nerveuses ou un sentiment d'angoisse. La totalité des étudiants disent avoir de la fatigue (100 %) et presque la totalité a des maux de tête (93.8%) tandis que 73.8 % présentent des douleurs au dos et plus de la moitié ont des maux d'estomac (61.2). (Voir le tableau ci-dessus).

b. Etat de santé (Satisfaction / Comparaison) :

b.1. Satisfaction :

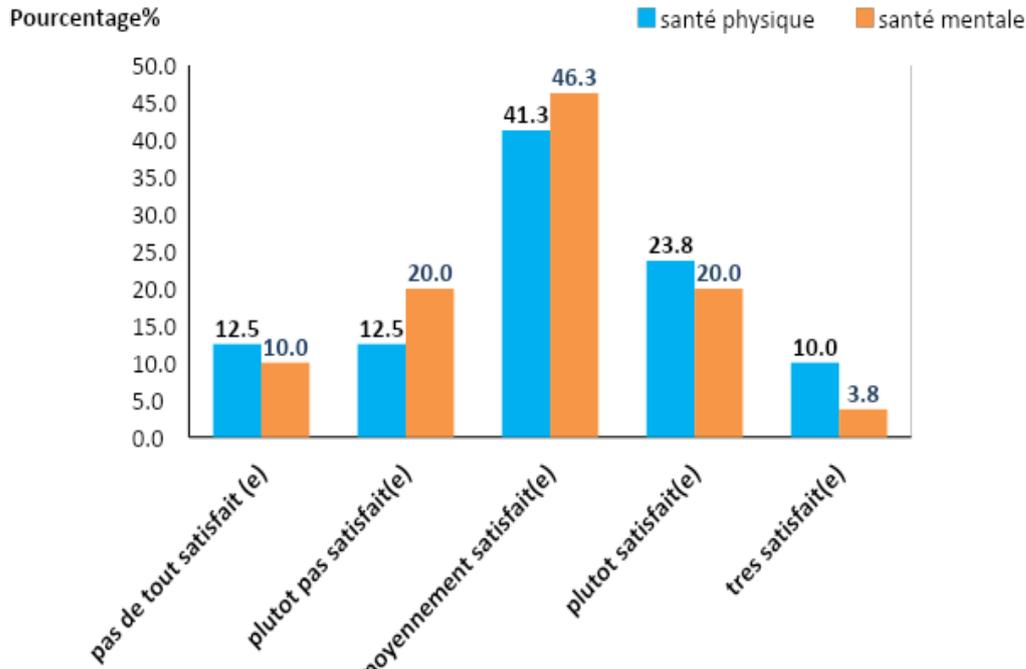


Figure 10: Satisfaction de l'état de santé physique/mentale des étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Dans notre échantillon, la satisfaction des étudiants quant à leur état de santé physique et psychique est comparable ainsi que la majorité des étudiants sont moyennement satisfaits de leur santé psychique et physique (41,3 physique /46,3 mentale). (Voir le graphe ci-dessus).

b.2. Comparaison :

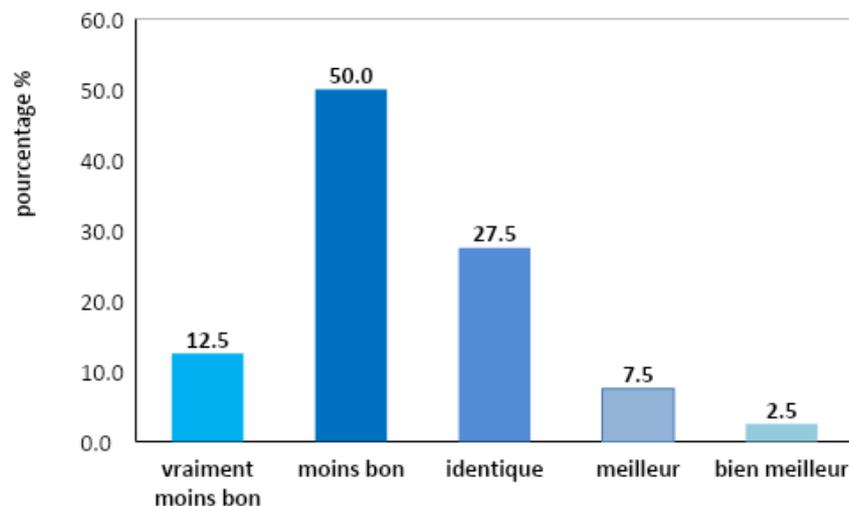


Figure 11: Comparaison de la santé (physique, mentale et émotionnelle) des étudiants en 6^{ème} année pharmacie avec la santé des autres étudiants d'autre spécialité et de même âge (N=80).

La majorité (62.5%) des futurs pharmaciens trouvent que leur santé physique et mentale est vraiment moins bonne (12.5%) à moins bonne (50%) par rapport aux étudiants des autres spécialités et aux étudiants de même âge. 27.5% des étudiants voient que leur santé est identique en comparaison avec les autres et 10% d'entre eux voient qu'elle est meilleure (7.5%) et bien meilleure (2.5%). (Voir le graphe ci-dessus).

c. Le rendement scolaire :

d. 1. Degré d'influence de la charge émotionnelle sur les études :

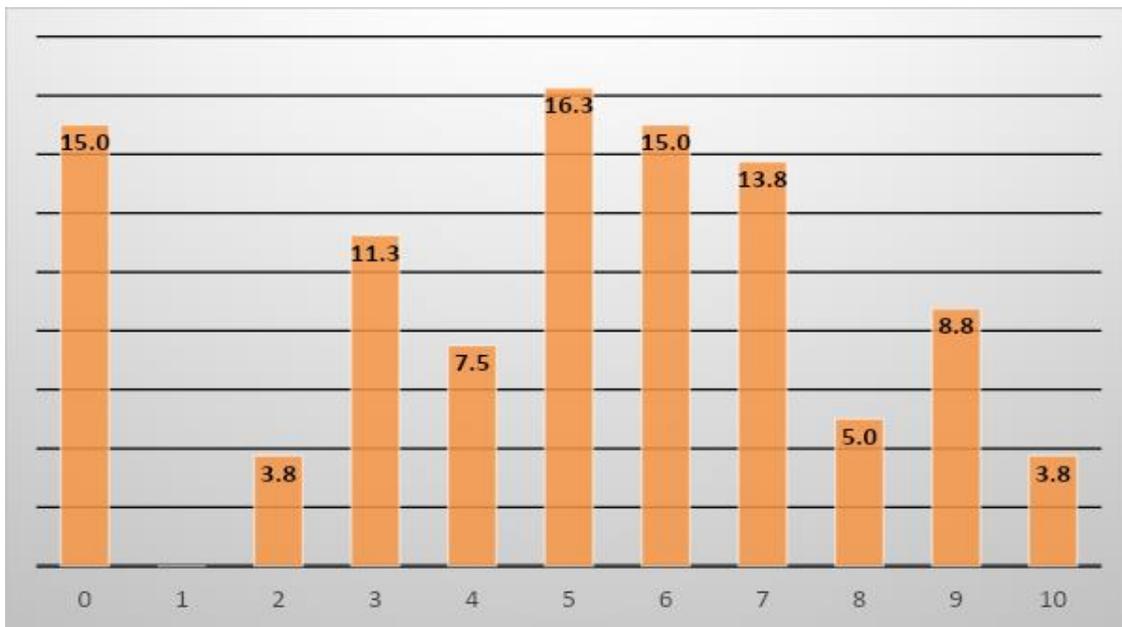


Figure 12: Degré d'influence de la charge émotionnelle chez les étudiants (N=80).

D'après la représentation graphique, 15% des étudiants voient que la CHE n'a aucune influence sur leurs études, par, contre, la grande majorité restante voit qu'elle a une influence avec des degrés qui varient sur une échelle de 10. Cette influence allant de 2 à 10 avec un intervalle de 3 valeurs [5-7] représente les degrés du grand pourcentage. (Voir le graphe ci-dessus).

c.2. La moyenne générale des étudiants :

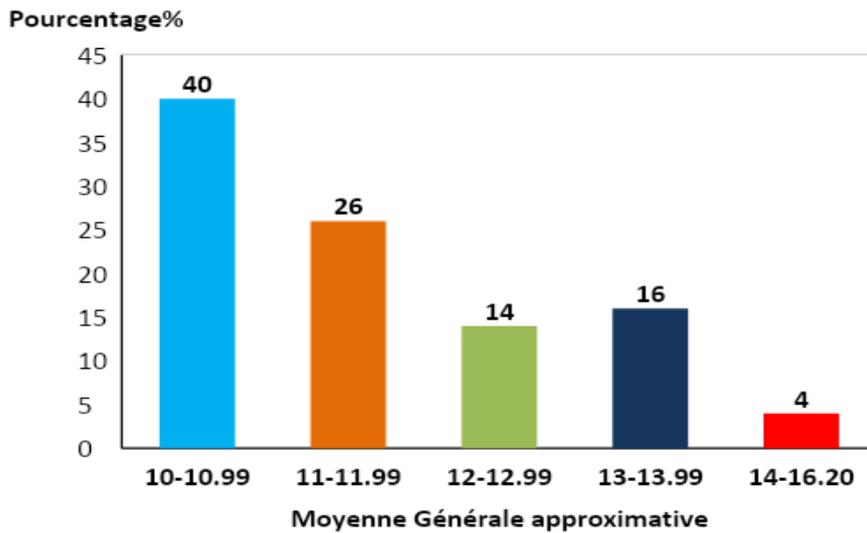


Figure 13: La moyenne générale approximative obtenue par les étudiants durant leur cursus universitaire (N=80).

Cette figure présente les moyennes générales des étudiants de notre échantillon, on constate que l'intervalle dominant (40%) c'est l'intervalle [10-10,99], puis l'intervalle (11—11,99) 26%. (Voir le graphe ci-dessus).

c.3. Combien de fois passez-vous le rattrapage ?

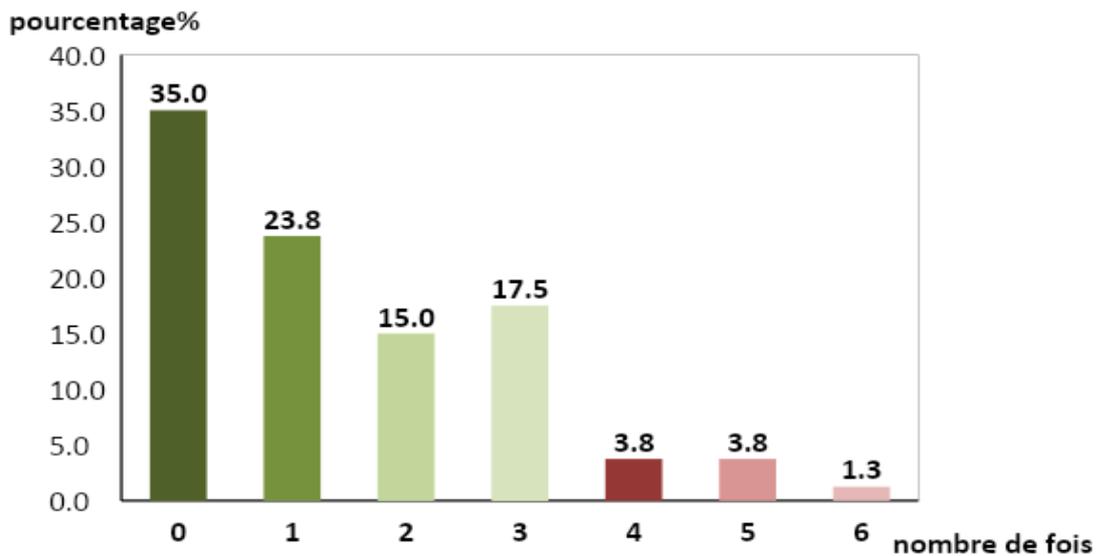


Figure 14: Nombre de fois de passer le rattrapage (N=52).

Dans notre échantillon, 35% des étudiants n'ont pas passé le rattrapage et 65% ont passé le rattrapage. Le nombre de fois de leurs passages est représenté dans le graphe ci-dessous. Il est important de mentionner que le nombre 6 correspond aux étudiants qui ont refait l'année au moins une fois dans leurs cursus. (Voir le graphe ci-dessus).

Lien entre le Bien être, l'indice de fardeau, la fréquence des émotions positives et négatives, les stratégies de régulation émotionnelles, satisfaction de santé physique et mentale et la performance universitaire (la moyenne générale, le degré d'influence de cette charge sur les études et le rattrapage) :

a. Les émotions négatives :

Tableau 5: La corrélation entre la fréquence des émotions négatives et les différentes variables.

Fréquence des émotions négatives	Satisfaction état de santé physique actuelle	Satisfaction de l'état de santé psychique actuelle	Moyenne générale obtenue tout au long de cursus	Degré de l'influence	Combien de fois (rattrapage) ?	Le bien d'être psychologique	Fardeau
Coefficient de corrélation	-,235*	-,376**	-,336**	,451**	,320**	-,306**	,471**
Sig. (bilatéral)	0,036	0,001	0,002	0,000	0,004	0,006	0,000
N	80	80	80	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

La fréquence des émotions négatives est corrélée avec l'indice de BEP ($r = -.306$, $p < .01$), l'IF ($r = .471$, $p < .01$), la santé physique ($r = -.235$, $p < .05$), la santé psychique ($r = -.376$, $p < .01$), la moyenne générale ($r = .336$, $p < .01$), le degré d'influence de la charge sur les études ($r = .451$, $p < .01$) et le NFR ($r = .320$, $p < .01$). Cela signifie que les étudiants qui expriment plus les émotions négatives ont une charge émotionnelle plus élevée, un BEP plus faible, santé physique et psychique moins et leur performance universitaire sera moins bonne (la MGA faible, degré d'influence et NFR élevé). (Voir le tableau ci-dessus).

b. Le bien être :*Tableau 6: La corrélation entre le bien-être et les différentes variables.*

Le bien-être psychologique	Fardeau	Fréquence des émotions positives	Fréquence des émotions négatives	Satisfaction êtas de santé physique actuelle	Satisfaction état de santé psychique actuelle	Moyenne générale obtenue tout au long de cursus	Combien de fois (rattrapage)
Coefficient de corrélation	-,236*	0,189	-,306**	,269*	,361**	,270*	-,341**
Sig. bilatéral	0,035	0,092	0,006	0,016	0,001	0,016	0,002
N	80	80	80	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

L'Indice de BEP est corrélé avec l'IF ($r = -.236$, $p < .05$), la fréquence des émotions négatives ($r = -.306$, $p < .01$), la santé physique ($r = .269$, $p < .05$), la santé psychique ($r = .361$, $p < .01$), la moyenne générale approximative ($r = .270$, $p < .05$) et NFR ($r = -.341$, $p < .01$). Il n'y a pas de corrélation significative entre L'indice de BEP et la fréquence des émotions positives ($r = .189$, $p > .5$). Cela signifie que plus les étudiants présentent un indice de BEP élevé plus faible sera leur Charge émotionnelle, leur fréquence d'émotions négatives, le NFR, et plus bonne sera leur santé physique et psychique, et leurs performances universitaires. (Voir le tableau ci-dessus).

c. L'indice de fardeau :

Tableau 7: La corrélation entre l'indice de fardeau et les différentes variables.

Fardeau	Satisfaction état de santé physique actuelle	Satisfaction état de santé psychique actuelle	Moyenne générale obtenu tout au long de cursus	Degré de l'influence	Combien de fois (rattrapage)	Le bien-être psychologique	Fréquence des émotions négatives
Corrélation de Pearson	-,314**	-0,138	-0,127	,295**	0,197	-,236*	,471**
Sig. (bilatérale)	0,005	0,222	0,261	0,008	0,080	0,035	0,000
N	80	80	80	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

L'IF est corrélé avec l'indice de BEP ($r = -.236$, $p < .05$), la santé physique ($r = -.314$, $p < .01$), le degré d'influence de la charge sur les études ($r = -.295$, $p < .01$) et la fréquence des émotions négatives ($r = .471$, $p < .01$). Il n'y a pas de corrélation significative entre IF et santé psychique ($r = -.138$, $p > .5$), la moyenne générale ($r = -.127$, $p > .05$) et le rattrapage ($r = .197$, $p > .05$). Cela signifie que plus les étudiants présentent un indice de fardeau élevé, moins bon sera leur BEP et leur santé physique, le degré d'influence de cette charge sur leurs études sera plus élevé ainsi qu'ils expriment plus d'émotions négatives. (Voir le tableau ci-dessus).

d. Les stratégies de régulation émotionnelles :

Tableau 8: La corrélation entre les stratégies de régulation émotionnelle et la fréquence des émotions positives et négatives.

		Suppression	Réévaluation	Fréquence d'émotions positives	Fréquence d'émotions négatives
Suppression	Coefficient de corrélations	1,000	-0,081	0,089	-0,121
	Sig. (bilatéral)		0,477	0,434	0,283
	N	80	80	80	80
Réévaluation	Coefficient de corrélations	-0,081	1,000	0,085	-,224*
	Sig. (bilatéral)	0,477		0,456	0,046
	N	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05

Selon le tableau seul la fréquence d'émotions négatives est corrélée avec la stratégie de réévaluation ($r=-.224$, $p<.05$), cela signifie que les étudiants qui ont régulé leurs émotions par la stratégie de réévaluation ont moins d'émotions négatives. (Voir le tableau ci-dessus).

III.3. Partie 2 :

III.3.1. Moyennes économiques

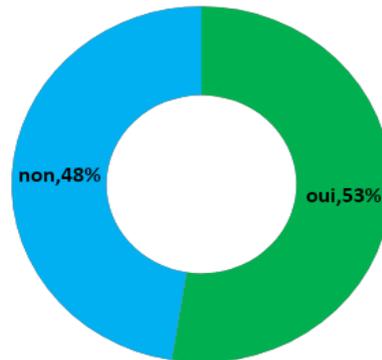


Figure 15: Les moyennes économiques est un facteur qui génère la charge émotionnelle ($N=80$).

Commentaire :

Au sein des étudiants de notre échantillon, (52%) des étudiants disent que les moyens économiques ont un effet négatif sur leurs émotions c'est-à-dire ils augmentent leur charge émotionnelle et 48% des étudiants disent que les moyennes économiques n'ont pas un effet sur leurs émotions.

III.3.2. Facteurs personnels

a. Gestion de temps :

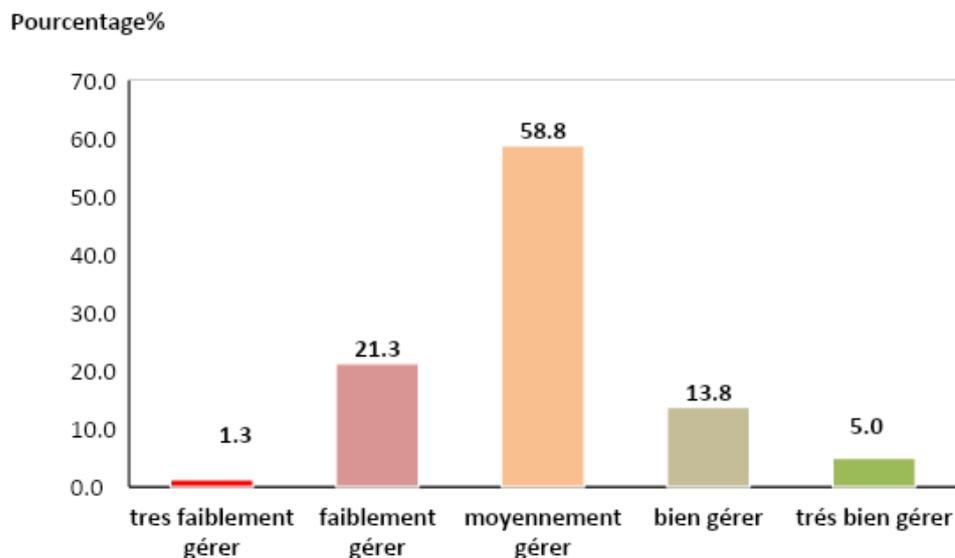


Figure 16: La capacité à gérer le temps chez les étudiantes en 6^{ème} année pharmacie ($N=80$).

Dans notre échantillon, la capacité à gérer le temps était moyenne chez (58,8%) des étudiants, faible chez 21,3%, bonne chez 13,8%, très bonne chez (5%) et très faible chez (1,3%) des étudiants. (Voir le graphe ci-dessus).

b. Estime de soi :

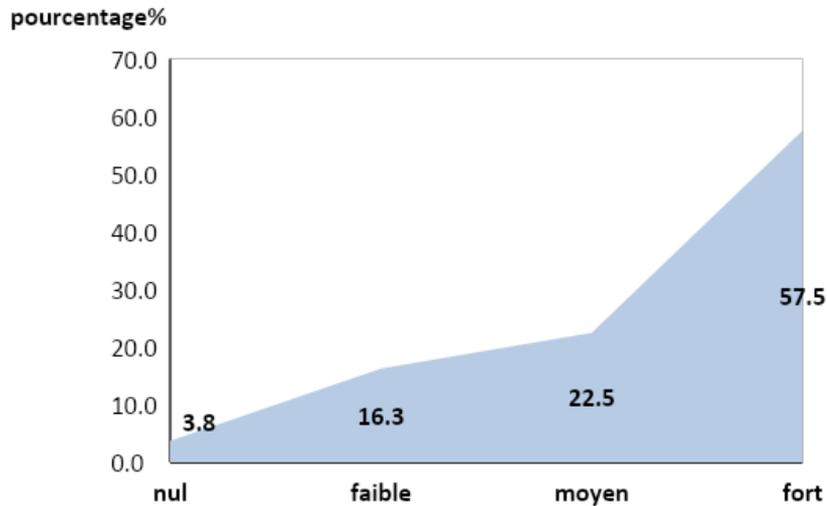


Figure 17: L'estime de soi chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Selon cette figure, l'estime de soi était fort chez 57,5% des étudiants, moyen chez 22,5%, faible chez 16,3% des étudiants et seulement 3,8% des étudiants ont un estime de soi est nul. (Voir le graphe ci-dessus).

c. Compétence émotionnelle :

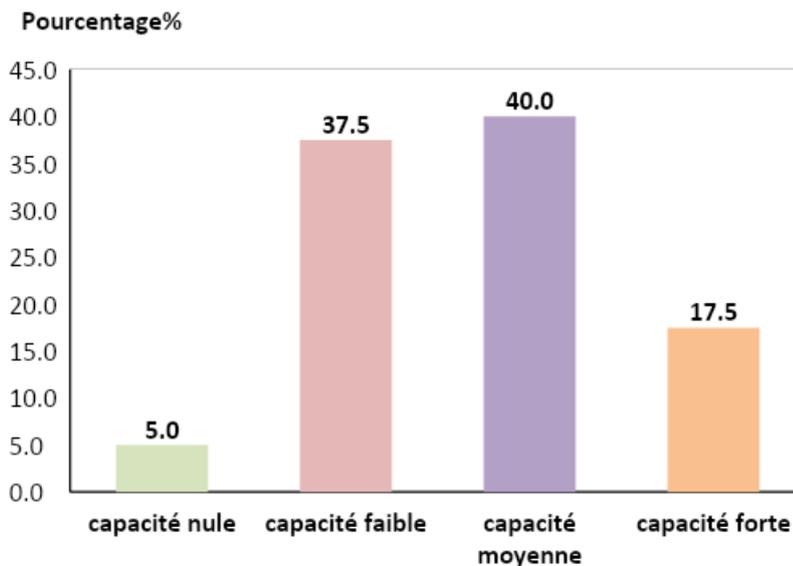


Figure 18: Les compétences émotionnelles chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Dans notre échantillon, on observe que les proportions sont très proches, (40%) des étudiants disent qu'ont des compétences émotionnelles moyennes, (37,5%) ont une faible capacité alors que (17,5%) des étudiants ont une forte capacité et (5%) ont une capacité nulle. (Voir le graphe ci-dessus).

III.3.3. Facteurs environnementaux

a. Ambiance universitaire :

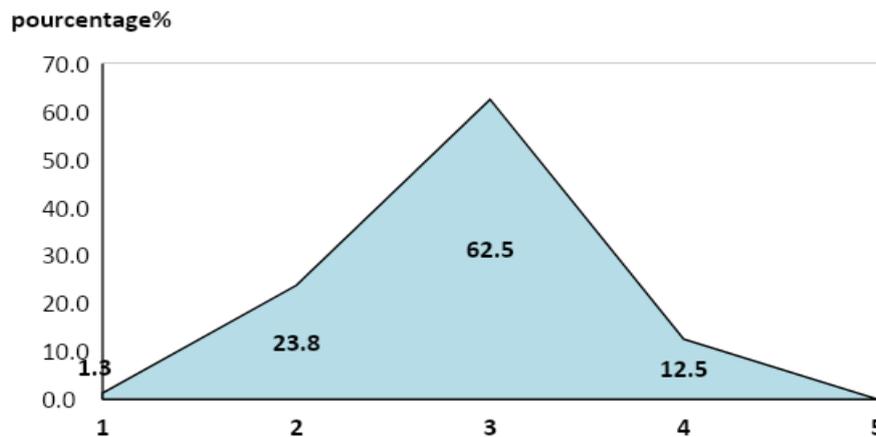


Figure 19: Evaluation de l'ambiance universitaire par les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Cette figure représente l'avis des étudiants à propos de leur ambiance universitaire, on observe que (62.5%) des étudiants voient qu'elle est normale, (23.8%) voient qu'elle est ennuyeuse, (12.5%) disent qu'elle est confortable et (1,3%) voient qu'elle est déprimante et aucun étudiant voit qu'elle est vivifiable. (Voir le graphe ci-dessus).

b. Insatisfaction à l'administration :

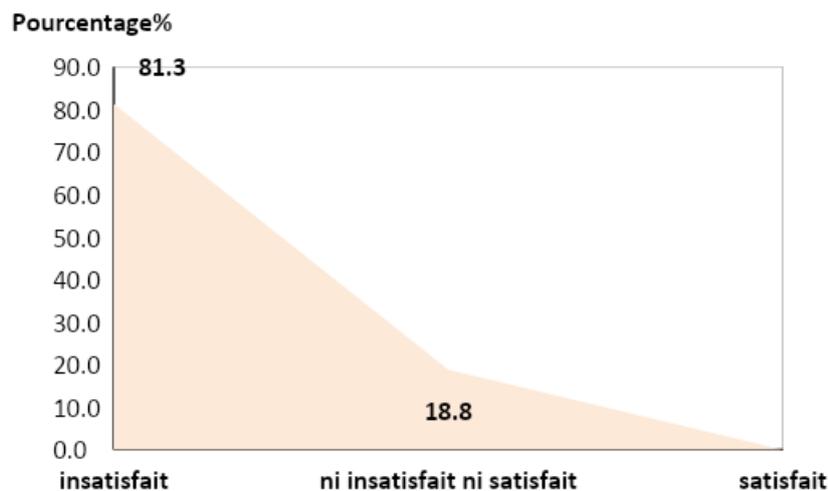


Figure 20: Insatisfaction à l'administration chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Dans notre échantillon, (81,3%) témoignant l'insatisfaction des étudiants à l'administration de leur faculté, (18,8%) des étudiants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits alors qu'aucun étudiant est satisfait du fonctionnement et des services de l'administration. (Voir le graphe ci-dessus).

c. Relation étudiant-étudiant :

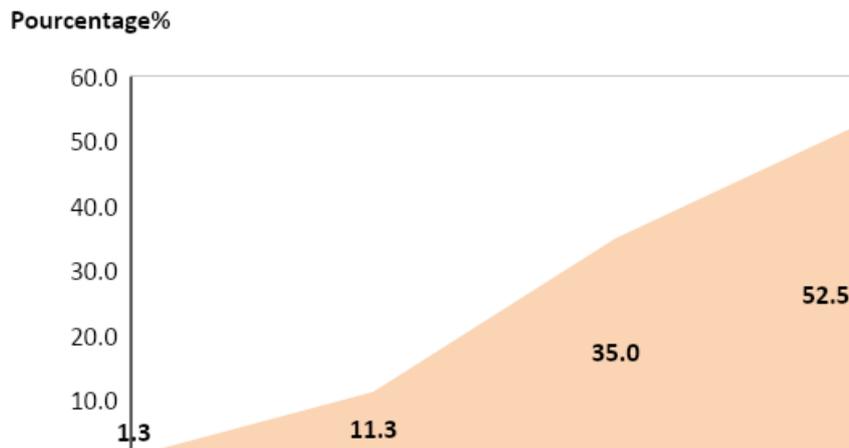


Figure 21: Evaluation de la relation entre les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Au sein de notre étude, la relation amicale entre les étudiants était forte chez (52,5%) étudiants, moyenne chez (35%), faible chez (11,3%) et nulle chez (1,3%) étudiants. (Voir le graphe ci-dessus).

d. Aide sociale :

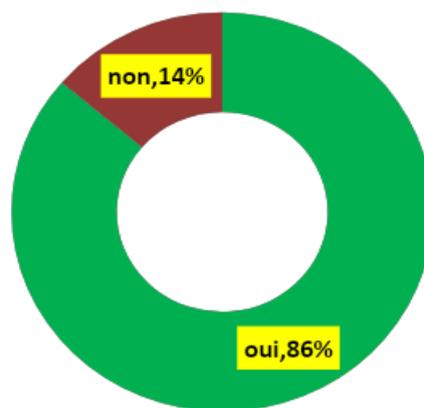


Figure 22: Le besoin en aide sociale chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Commentaire :

La majorité des étudiants (86%) ont besoin d'aide social versus 14% n'ont pas besoin. (Voir le graphe ci-dessus).

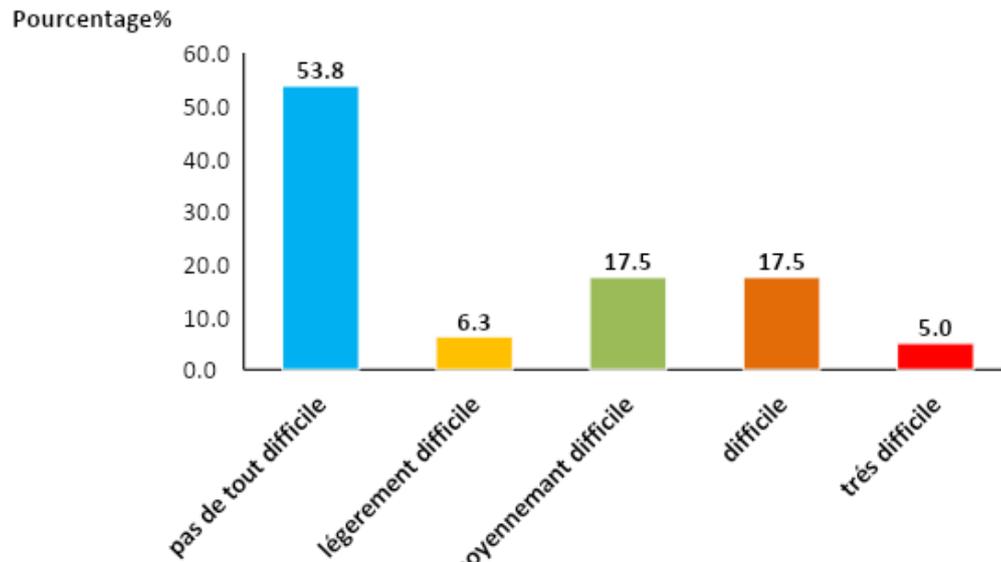
III.3.4. Conditions d'étude**a. Difficulté des études en pharmacie :**

Figure 23: Evaluation de la difficulté des études en pharmacie chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Dans notre échantillon, la plupart des étudiants (53,8%) déclarent que la difficulté ne résulte pas dans la pharmacie elle-même, 17,5% des étudiants jugent que les études en pharmacie sont moyennement difficiles/ difficiles, 6,3% voient qu'ils sont légèrement difficiles et (5%) des étudiants restants disent que cette filière est très difficile. (Voir le graphe ci-dessus).

b. Insatisfaction à l'enseignement, TD/TP :

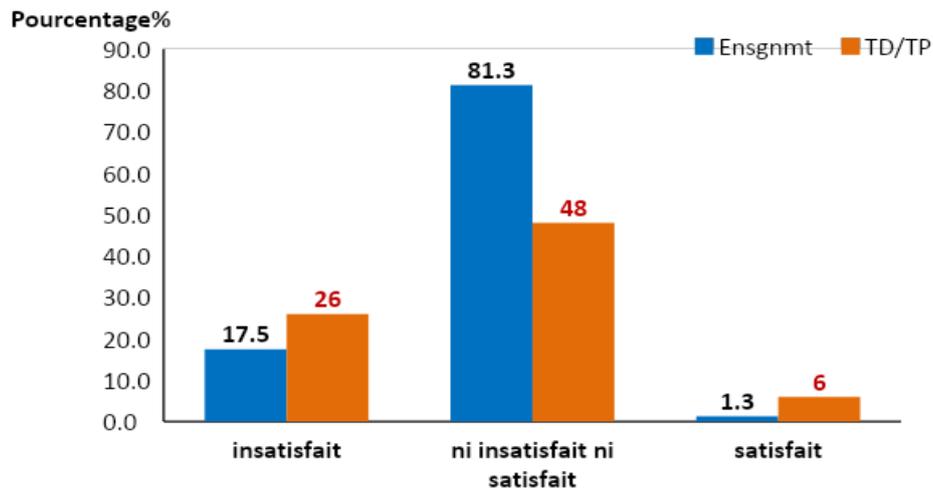


Figure 24: Insatisfaction à l'enseignement, TD/TP chez les étudiants en 6^{ème} année pharmacie (N=80).

Selon le graphique, l'insatisfaction des étudiants à l'enseignement et aux TD/TP est comparable et varie dans le même sens. On observe que (81,3/48 %) des étudiants témoignant une légère satisfaction des étudiants de leur enseignants, contre (17,5/26 %) qui sont insatisfaits et (1,3/6 %) des étudiants sont satisfaits. (Voir le graphe ci-dessus).

c. Charge liée à l'examen : (les EMD)

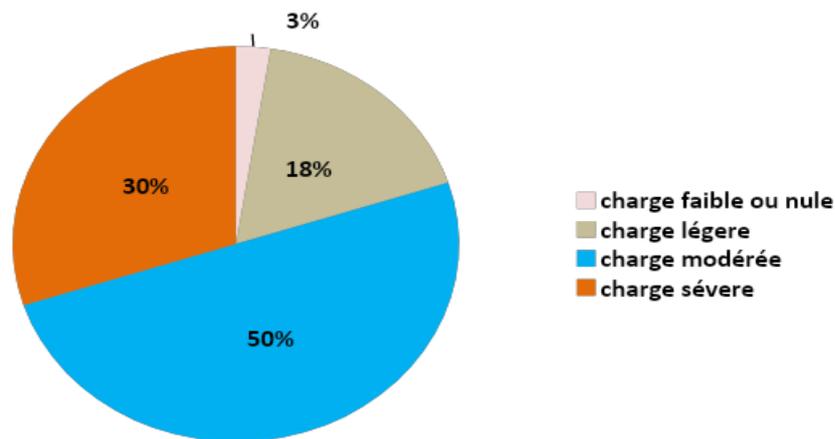


Figure 25: Evaluation de la charge émotionnelle liée aux EMD chez les étudiants en pharmacie (N=80).

La charge liée à l'examen dans cet échantillon considéré comme charge modérée à sévère (80%). (Voir le graphe ci-dessus).

III.4. Les situations particulières :

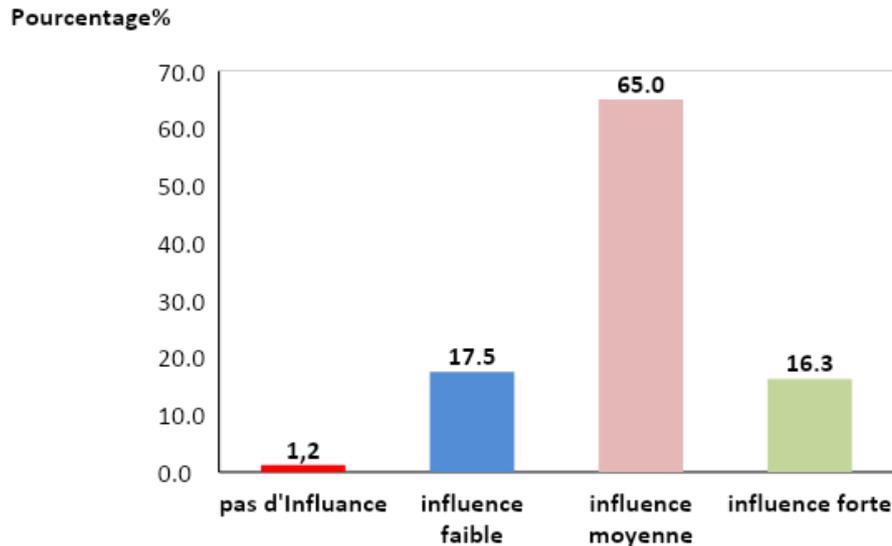


Figure 26: L'influence des situations particulières (grèves, Hirak, Covid 19...) sur les étudiants en 6ème année pharmacie (N=80).

Le graphique ci-dessus, résume bien l'influence des événements particuliers sur l'étudiant, on observe que (65%) des étudiants voient qu'il y a une influence moyenne, (17,5%) disent que l'influence est faible, (16,3%) témoignant une influence forte et (1,2%) disent qu'il n'existe aucune influence. Si on répartit ces résultats en deux classes on obtient une valeur significative de (81,3%) représente une influence mesurable par rapport une valeur minimale de (18,8%) représente une influence faible ou nulle. (Voir le graphe ci-dessus).

Liens entre la charge émotionnelle, facteur économique, facteur personnel, facteur environnemental, conditions d'études et les événements particuliers :

• **Facteurs économiques et personnels :**

Tableau 9: La corrélation de la charge émotionnelle avec les moyennes économiques et les facteurs personnels (N=80).

		Les moyens économiques génèrent un fardeau émotionnel	La charge lie à la gestion du temps	L'estime du soi	Les compétences émotionnelles
Evaluation de la charge émotionnelle	Coefficient de corrélation	0,005	-,288*	-,264*	-,247*
	Sig. (bilatéral)	0,966	0,009	0,018	0,027
	N	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

1-Facteurs économiques :

L'indice de CHE n'est pas corrélé avec les moyens économiques ($r = .005$, $p > .005$). Cela signifie que les moyens économiques n'influencent pas la CHE. (Voir le tableau ci-dessus).

2-Facteurs personnels :

L'indice de CHE est bien corrélé avec la gestion de temps ($r = -.288$, $p < .01$), l'estime de soi ($r = -.264$, $p < .05$), et les compétences émotionnelles ($r = -.247$, $p < .05$). Cela signifie que les facteurs personnels ont une influence importante sur la CHE. Une estime de soi faible, une compétence émotionnelle faible, une mauvaise gestion du temps fait augmenter la CHE. (Voir le tableau ci-dessus).

3-Facteurs environnementaux :**Tableau 10:** La corrélation entre la charge émotionnelle et les facteurs environnementaux (N=80).

		L'aide social	Relation étudiant-étudiant	La charge liée à l'ambiance universitaire	La charge liée à l'administration
Evaluation de la charge émotionnelle	Coefficient de corrélation	-0,103	-,448**	-0,205	-0,086
	Sig. (bilatéral)	0,363	0,000	0,069	0,450
	N	80	72	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

L'indice de la CHE est corrélé avec la relation étudiant-étudiant ($r=-.448$, $p<.01$) et il n'y a pas une corrélation avec l'aide sociale ($r=-.103$, $p>.05$), l'ambiance universitaire ($r=-.205$, $p>.05$) et l'insatisfaction à l'administration ($r=-.086$, $p>.05$). Cela signifie que la relation étudiant-étudiant est le seul facteur qui affecte la CHE, plus la relation étudiant-étudiant est faible plus la CHE est élevée. (Voir le tableau ci-dessus).

- Conditions d'études :**

Tableau 11: La corrélation entre la charge émotionnelle et les conditions d'études.

		Insatisfaction à l'enseignement	Insatisfaction aux Td/TP	La charge liée à l'examen	La difficulté de la pharmacie
Evaluation de la charge émotionnelle	Coefficient de corrélation	-0,042	-0,069	,269*	-0,118
	Sig. (bilatéral)	0,712	0,545	0,016	0,299
	N	80	80	80	80

*corrélation est significative au niveau 0.05 / **corrélation significative au niveau 0.01

L'indice de la CHE est corrélé avec la charge liée à l'examen ($r=-.269$, $p<.05$) et n'est pas corrélé avec l'insatisfaction aux enseignements ($r=-.042$, $p>.05$), l'insatisfaction aux Td/T ($r=-.069$, $p>.05$) et la difficulté de la pharmacie ($r=-.118$, $p>.05$) ; Cela signifie que la charge liée

à l'examen est le seul facteur qui affecte la CHE, plus la charge liée à l'examen est élevée plus la CHE est élevée. (Voir le tableau ci-dessus).

Tableaux 12: *Corrélation entre la charge liée aux évènements particuliers et les différentes variables étudiées.*

		L'aide social	La gestion du temps	L'estime du soi	La difficulté de la pharmacie	Les compétences émotionnelles
Charge liée aux situations particulières	Coefficient de corrélation	-0,152	0,085	0,056	-0,004	-0,132
	Sig. (bilatéral)	0,178	0,453	0,619	0,970	0,241
	N	80	80	80	80	80

		relation étudiant-étudiant	Insatisfaction à l'administration	Insatisfaction à l'enseignement	Charge liée à l'examen	Insatisfaction td/TP
Charge liée aux situations particulières	Coefficient de corrélation	,308**	,220*	,331**	,472**	,294**
	Sig. (bilatéral)	0,008	0,050	0,003	0,000	0,008
	N	72	80	80	80	80

		L'ambiance universitaire	Moyenne générale approximative	Degré de l'influence	Combien de fois rattrapage	Satisfaction état de santé physique actuelle	Satisfaction état de santé psychique actuelle
Charge liée aux situations particulières	Coefficient de corrélation	0,078	-0,096	0,013	0,120	-,250*	-0,158
	Sig. (bilatéral)	0,493	0,397	0,905	0,287	0,025	0,162
	N	80	80	80	80	80	80

La charge émotionnelle lié aux évènements particuliers n'est pas corrélée avec la santé psychique ($r=-.158$, $p>.05$), MGA ($r=-.096$, $p>.05$), le degré d'influence ($r=.013$, $p>.05$), NFR ($r=.120$, $p>.05$), les moyens économiques, les facteurs personnels, les facteurs environnementaux sauf la satisfaction à l'administration.

La charge émotionnelle lié aux évènements particuliers est corrélée avec la santé physique ($r=-.250$, $p<.05$), la relation étudiant-étudiant ($r=-.308$, $p<.01$), l'insatisfaction à l'administration ($r=.220$, $p<.05$), l'insatisfaction aux enseignements ($r=.331$, $p<.01$), l'insatisfaction Td /Tp ($r=.294$, $p<.01$) et avec la charge liée à l'examen ($r=.472$, $p<.01$). (Voir les tableaux ci-dessus).

IV. Discussion :

Dans cette étude, on discute les résultats de nos analyses au regard du cadre théorique au préalable dans ce travail. Nous suivons le même ordre de présentation que lors de l'analyse. En premier lieu nous présentons l'interprétation des résultats concernant la charge émotionnelle, le bien-être, la fréquence des émotions négatives, ainsi que l'intensité de cette charge. Ensuite, on discute l'impact de cette dernière sur la santé psychique et physique et la performance des étudiants. Finalement, on traite les résultats des facteurs qui affectent cette charge.

Il n'y a pas d'études du bien-être ou de la charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie, autres études ont prouvé que le bien-être des étudiants en santé et des soignants est un enjeu prioritaire de santé publique

En dehors des études de médecine les études publiées dans la littérature sont réduites, avec des résultats variables. Les études comparatives entre les étudiants en santé et les autres filières sont rares.(49)

Partie 1 :

Les étudiants en sixième année pharmacie expriment plus d'émotions négatives que positives, ont un bien être faible et une charge émotionnelle sévère. D'après nos résultats, les étudiants qui expriment plus émotions négatives, ont une charge émotionnelle plus élevée, BEP plus faible, santé physique, psychique et performance universitaire moins bonnes (la MGA faible, degré d'influence et NFR élevé).

D'après **Mikolajczak** et al. (2009), les émotions négatives ont des répercussions sur la santé de l'individu et lorsqu'elles ne sont pas réguler de manière adéquate, elles ont des conséquences dans au moins cinq grands domaines de la vie soit les relations sociales, la performance, le bien-être et les troubles psychologiques, la santé physique et la gestion des ressources matérielles.(50)

Les émotions négatives les plus exprimées sont la fatigue, l'inquiétude, le dégoût, la peur et la tristesse tous les étudiants souffrent de la fatigue comme symptôme physique ce qui confirme l'émotion négative la plus fréquemment exprimée. Il est également décrit que plus de la moitié des étudiants ont la difficulté de dormir, des maux de tête, des douleurs corporelles, maux d'estomac, une perte d'intérêt ou de plaisir, une tension nerveuse, une sensation

d'angoisse ou d'agacement, un malaise et que ces symptômes peuvent être liées à la charge émotionnelle élevée. Selon les données de l'enquête Bien-Être publié par L'ANEPF, 56,02 % des étudiants en pharmacie se déclarent stressés, angoissés, épuisés, opprésés et découragés et 58,51 % d'entre eux ont déjà pensé à interrompre leur formation.

Ces symptômes ont rendu les étudiants moyennement satisfaits de leur état de santé physique et psychique et ils trouvent que leur santé est moins bonne par rapport aux autres étudiants des autres spécialités et de même âge. Selon **Dr Donata Marra** Psychiatre, PhD (cerveau, cognition et comportement, SU) la plupart des études s'accordent cependant pour retrouver une prévalence des troubles plus importante chez les étudiants en santé que dans la population générale du même âge.

Selon nos résultats le bien-être corrèle avec la santé physique et psychique dans le sens que le BEP faible a pour conséquence la satisfaction en santé physique et psychique moins bonne qui concorde largement avec la littérature. **Selon le rapport de l'OMS** intitulé « Comment nous y parviendrons et ce que nous apprécions : les arguments en faveur d'une mesure du bien-être », dans toute l'Europe, les décideurs politiques, les spécialistes de la santé publique et les populations reconnaissent que le bien-être englobe la santé, et que la santé est un élément essentiel, sinon indispensable, pour le bien-être. De plus, La définition de la santé par l'OMS ne doit pas être utilisée pour signifier que la santé et le bien-être sont synonymes, mais plutôt pour indiquer que la santé – notamment ses aspects physiques, mentaux et sociaux – importe pour se sentir bien. Il sort du propos de ce rapport d'établir une vue d'ensemble des relations entre santé et bien-être .La relation entre fonctionnement physique et bien-être Comment nous y parviendrons et ce que nous apprécions : les arguments en faveur d'une mesure du bien-être n'est pas aussi forte La relation entre santé et bien-être fonctionne dans les deux sens : en effet, le bien-être influence de manière importante l'état de santé futur, à travers une série de mécanismes tels que le système immunitaire ou les réactions au stress. Les études actuelles indiquent que le bien-être exerce un effet substantiel (bien que variable) sur la santé, et que cet effet est comparable à celui d'autres facteurs tels qu'une alimentation saine, qui sont plus fréquemment ciblés par les interventions de santé publique.(51)

La FNEFI fait une enquête concernant les futurs infirmiers D'après la fédération, en cinq ans le mal être des futurs infirmiers s'est largement dégradé comparé à la dernière étude publiée en 2017, 52 ,5% d'entre eux leur santé se détériorer depuis le début de leur formation et cette étude confirme les résultats qu'on a obtenu. (52)

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, soit le lien entre la stratégie de suppression, la santé, la fréquence des émotions et le fardeau, une corrélation non significative a été obtenue entre la stratégie de suppression et la fréquence des émotions négatives contrairement à la stratégie de réévaluation. Cela signifie que plus la personne utilise la stratégie de réévaluation, moins elle est la fréquence des émotions négatives. Selon Gross & John (2003), ce type de stratégie est fonctionnel pour le bien-être de l'individu. Ils n'existent pas d'autres corrélations significatives entre la stratégie de réévaluation et les autres variables citées précédemment. Il est fort probable que la taille restreinte de l'échantillon de notre étude n'ait pas permis de tirer d'autres conclusions.

En passant à la performance universitaire qui était abordée par trois variables considérant comme étant des paramètres reflétant l'influence de la CHE sur les études. Ces variables sont : la MGA, le degré d'influence de la CHE sur les études et le NFR.

La littérature scientifique relève que l'activité d'apprentissage est de plus en plus reconnue comme étant une expérience chargée en émotions (D'Mello & Graesser, 2012). La réussite scolaire est l'une des questions les plus importantes qui ont préoccupé la pensée des étudiants en général ce qui explique les émotions d'inquiétude et de peur exprimés par les étudiants en 6ème année (53)pharmacie. Comme il est mentionné dans le livre Pédagogie et psychologie d'émotion « nous remarquons que des parents et les élèves ont pris conscience de l'existence d'émotions associées aux mathématiques, réalisant par exemple que les mathématiques peuvent causer des tensions (réussite, erreurs et stress à l'examen), mais aussi du plaisir (jeux de société). Le souci d'échec, l'inquiétude et la peur rend l'étudiant dans un état d'épuisement émotionnel et de mal-être qui est à l'origine de la charge émotionnelle sévère qui a été constatée. On note que 81.3% (65+16.3) des étudiants en 6ème année pharmacie trouvent que l'influence de la CHE sur leurs études varie de moyenne à forte ce qui est confirmé par le déclin de la MGA et l'augmentation de NFR avec l'augmentation de la fréquence des émotions négatives, la charge émotionnelle et diminution de l'indice de BEP. **L'ANEPF déclare** que, 11,39% des étudiants, ces ressentis sont complètement dépendants de leur cursus. Pour 31,37% ces ressentis sont liés en grande partie à leur cursus et pour 33,48% ils sont en partie liés à leur cursus. Seulement 23,76% des étudiants n'estiment pas ces ressentis liés à leur cursus. Ces chiffres font apparaître une réalité plus qu'alarmante : 76,24% des étudiants en Pharmacie souffrent d'un mal-être certain dû à leur cursus.

Dr Donata Marra propose d'accompagner les étudiants pendant leurs études de médecine et, si besoin, de les évaluer et les orienter vers des structures d'aides avec pour but de contribuer à l'épanouissement de ces futurs soignants dans leurs études.(49)

Partie 2 :

Concernant l'indice de fardeau attribué à cette étude, les résultats montrent que 62% des étudiants en sixième année pharmacie présentent un fardeau modéré et 63% qui ont un indice de BEP faible.

La corrélation négative entre ces deux derniers était significative, ainsi leur corrélation avec les émotions négatives, la santé physique et l'influence de la CHE sur les études ça nous a permis de les discuter de la même méthode. Comme nous avons dit précédemment une CHE importante résulte d'un bien-être mal établi et qui par conséquent résulte d'une accumulation des émotions négatives. Le fait que le bien-être faible ou le mal-être reflète une charge émotionnelle importante fait croire que les facteurs influençant ou affectants le bien-être sont les mêmes qui font augmenter la charge émotionnelle, selon la théorie de Konu et **Rimpela** (2002) qui a proposé un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école » **Le bien-être est défini comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : having, loving et being.** Having se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre(54) l'établissement, ainsi que les services aux élèves. Loving concerne les relations interpersonnelles et sociales et prennent en compte l'environnement social d'apprentissage tel que les relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative. Being est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être apportés par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. À ces trois besoins, s'ajoute l'état de santé (Health, relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques) considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école.

.52% des étudiants en 6ème année pharmacie croient que les moyens économiques sont un composant qui génère une CHE élevée contrairement au résultat de notre étude qui montre que la CHE est indépendante de celui-ci.

En passant aux facteurs personnels, on trouve que ces facteurs ont une influence importante prouvée par les corrélations négatives avec la charge émotionnelle. l'estime de soi

et la compétence émotionnelle faibles et l'incapacité à gérer le temps font augmenter cette charge malgré que dans cet échantillon la majorité des étudiants ont un estime de soi moyen a fort (80%), et une capacité à gérer le temps et des compétences émotionnelles moyennes, une diminution de ces 3 variables est notée comme un composant qui entraîne une CHE élevée.

Dans le contexte environnemental, l'ambiance universitaire tend de normale (62.5%) vers ennuyeuse (23.8%) à déprimante (1.3%) plus qu'elle tend vers confortable (12.5%) et vivifiante (00%). Les étudiants en 6eme année pharmacie sont presque tous insatisfait (81.3%) de fonctionnement de l'administration et que ça fait augmenter leurs fréquences de sensation des émotions négatives sans influencer la charge émotionnelle. Selon une enquête française, les étudiants en pharmacie critiquent également la qualité des services administratifs, invoquant des problèmes de disponibilité et d'efficacité.

Par contre, ce qui est remarquable dans l'échantillon des étudiants en 6eme année pharmacie, la relation étudiant-étudiant lorsqu'elle est faible elle augmente la charge émotionnelle et à ce niveau-là on fait appel à la notion de soutien social. la cohérence des étudiants entre eux soulage leur souffrance émotionnelle, dans ce sens-là, 86% des étudiants déclarent qu'ils ont besoins de soutien social.

En terminant par les conditions des études en pharmacie, au début les étudiants en 6eme année pharmacie trouvent que la pharmacie comme spécialité de science médicale n'est pas de tout difficile ce qui confirme le non corrélation de la difficulté de la pharmacie autant que variable avec la CHE. L'insatisfaction des étudiants de l'enseignement est identique à celle de TD/TP ou les étudiants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits ; qui est source des émotions négatives et de mal-être. D'après l'ANEPF, 76,24% des étudiants interrogés déclarent "souffrir d'un mal-être dû à leur cursus". Ils invoquent les conditions d'études (56,08%), les maquettes de formation (19,89%), les problèmes administratifs (14,90%) et les conditions de stage (9,27%).(48)

Pour l'ANEPF, les maquettes de formation doivent "évoluer pour permettre à ces étudiants d'effectuer leur cursus dans un contexte le plus optimal possible

Il est important de noter que les étudiants en 6eme année pharmacie, au cours de leurs parcours universitaire (2016/2022), ont traversés plusieurs épreuves : la grève nationale des étudiants en pharmacie, le Hirak qui est un mouvement national de peuple algérien ou les étudiants solidarisent avec le peuple et entrent dans ce mouvement par manifestation et

boycottage des cours et sans oublier la crise sanitaire mondiale de covid-19. Les résultats de notre enquête montrent que la charge émotionnelle liée à ces événements est une charge moyenne à forte, elle affecte la santé physique des étudiants, augmente l'insatisfaction des étudiants par rapport l'administration ; aux TD/TP, augmentent aussi la charge liée à l'examen et renforcent la relation étudiant-étudiant sans avoir influencé la CHE initiale.

Limites d'étude :

La taille de notre échantillon (N=80) restreinte et n'est pas représentative de la population générale (les étudiants en 6eme année pharmacie, N=180) selon la vérification statistique effectuée sur le logiciel de sondage «CHECK MARKET », la taille représentative de l'échantillon doit être égale à 123. (N'>= 123).Ce nombre limité des étudiants est dû à la situation sanitaire «Covid- 19 ».

Conclusion

Dans cette étape, nous commencerons par répondre à notre question de recherche en validant ou réfutant les hypothèses avancées à l'aide des résultats obtenus.

Pour commencer, rappelons que notre question de recherche était la suivante : Est-ce qu'il y a une charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie, quelle est la gravité de cette charge,

Notre première hypothèse dit que plus leur bien-être sera élevé, plus le degré d'émotions négatives sera faible, cela affecte l'indice de fardeau de manière appropriée c'est-à-dire la charge sera faible chez les étudiants. D'après nos résultats, nous pouvons affirmer qu'il y a une corrélation significative entre la charge émotionnelle, le bien-être et les émotions négatives. Ces résultats reviennent à dire que : si les étudiants ont des émotions négatives très faible, ont un bien être idéal et par conséquent la charge émotionnelle sera négligeable chez les étudiants.

Nous avons également supposé que cette émotionnelle a un effet sur la satisfaction la santé physique et mentale, sur la performance universitaire, selon les résultats on peut confirmer cette hypothèse parce-que le bien être fait partie de la santé soit psychique ou physique (OMS), il est directement lié, dans des proportions différentes selon les individus, à plusieurs facteurs de notre vie personnelle. Tout d'abord notre plaisir bien sûr, notre santé, notre confort, notre réussite matérielle, à la réalisation de soi, et enfin à l'harmonie avec soi-même, les autres individus et notre environnement, à base des données théorique, les émotions font partie intégrante de la mémoire. Sous la lumière de ce contexte on conclure que la charge émotionnelle négative empêche la performance universitaire. Ceci est représenté dans le taux de réussite des étudiants dans leurs moyennes générales et le rattrapage.

Une autre supposition dit que la corrélation entre le bien être et la charge émotionnelle permet de déduire que les facteurs influençant sur le bien-être sont les mêmes facteurs qui influencent la charge. On a abordé les facteurs les plus probables pour affirmer cette supposition à partir de notre échantillon qui concerne seulement les étudiants en sixième année pharmacie.

Selon les résultats on peut les classer en trois classes : les facteurs personnels qui revient à l'étudiant lui-même, son estime de soi, son capacité à gérer ses émotions et son temps à son bénéfice, les facteurs relatifs aux conditions d'études qui reflète aux relations qui peut créer entre les étudiants d'une part et d'autre part entre les étudiants et leur université, concernant les autres factures d'environnement comme l'aide sociale ou les facteurs économiques sont peut aggraver la charge mais n'ont pas une influence directe sur cette charge et bien sûr on prend en

considération l'échantillon que nous avons peut être les résultats va changer si on fait cette étude sur les étudiants des autres années.

L'analyse des données recueillies nous a permis de dégager des points très importants :

- La présence de problèmes significatifs dans l'environnement éducatif et les conditions d'études, ainsi que la vision négative des étudiants partielle de l'enseignement et globale de l'administration.
- La prévalence très élevée des étudiants ayant des émotions négative, bien être faible et une charge émotionnelle modéré.
- L'augmentation de la demande d'aide psychiatrique après le début de la carrière pharmaceutique, notamment le soutien formel par des professionnels de santé.
- L'existence d'une relation relative entre certain score de la perception de l'environnement éducatif, des conditions d'études et de la charge émotionnelle chez les étudiants.

Notre étude nous a permis de connaître la situation de l'environnement éducatif dans notre faculté et d'avoir une idée claire et précise sur la prévalence de la charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie, sur leur gestion des émotions et sur leurs principaux soucis.

Les résultats étaient alarmants en vue d'une intervention à ce sujet, ainsi, Il est important que notre faculté, puisse donner plus d'importance à cette problématique afin d'améliorer l'environnement éducatif et de réduire et de prévenir la survenue des problèmes de santé mentale et physique chez les étudiants.

Dans ce sens, nous avons fait des recommandations qu'il nous semble utile de soumettre à l'appréciation de la faculté afin de contribuer à l'amélioration de la situation de l'étudiant en pharmacie de Tlemcen, et de participer ainsi à son épanouissement en l'amenant certainement à plus de succès dans son parcours universitaire.

Recommandations :

Nous avons demandé aux étudiants de nous donner leurs avis concernant notre étude, leurs remarques et suggestions pour connaître leur perspective, comme ces exemples :

- Système assez stressant, sans pauses entre les trimestres, ce qui rend le déroulement du trimestre suivant encore plus difficile, les cours très chargés et les examens trop détaillés dépassant le but d'avoir des idées claires et nettes pour la pratique.

- Il faut s'intéresser à la qualité d'apprentissage plutôt qu'à la quantité. Il faut préciser les points cruciaux qu'il faut apprendre dans un cours. Il faut présenter le cours d'une manière à attiser la curiosité des étudiants et les pousser à poser des questions et s'intéresser plus à la matière.

A la lumière de ces résultats, quelques recommandations peuvent être suggérées :

Certaines solutions sont recommandées à partir des études, et d'autres sont à créer selon les avis des étudiants.

Pour les enseignants :

- Promouvoir une approche profonde de l'apprentissage en montrant un intérêt personnel pour les matières.

- Créer de bonnes conceptions pédagogiques, en construisant des évaluations qui favorisent l'apprentissage et qui relient les nouvelles connaissances aux connaissances antérieures des étudiants.

- Fournir un feedback régulier pour permettre aux étudiants d'apprendre de leurs erreurs et fausses idées.

Pour la faculté :

- Faire connaître les structures existantes au profit des étudiants au sein de la faculté et les inciter à y adhérer : La cellule d'écoute comme un exemple : Les journées scientifiques : les tables rondes, les ateliers et les conférences, les activités socioculturelles et sportives.

- Mettre en place un programme de lutte et de prévention contre les problèmes de santé que ce soit physique ou mentale au sein de la population estudiantine et organiser des journées

anti-charge avec des professionnels de santé et des enseignants pour discuter des différents moyens pour gérer les troubles émotionnels et réduire la charge surtout à la proche des examens.

Donner le temps aux étudiants de préparer aux examens et de récupérer après la fin des examens avant de commencer le nouveau semestre ou de reprendre les cours.

Modifier radicalement les modes d'évaluation : l'évaluation ne doit pas être une machine à détruire les étudiants.

Favoriser le travail d'équipe : le travail d'équipe permet de croiser les regards sur les étudiants, met de la cohérence dans les pratiques et les attitudes, facilite la gestion des cas difficiles, des conflits.

Fournir les exigences académiques nécessaires : matériels de laboratoire pour les tp , les techniques informatiques pour l'enseignement, les sortis organisés vers des usines pharmaceutiques, des centres d'analyse.

Pour les étudiants :

- Savoir demander de l'aide aux professionnels de santé ou de consulter la cellule d'écoute. Limites d'étude :
 - Prendre le temps de chercher l'information auprès des enseignants et/ou des résidents.
 - Participer à des activités para-universitaires, faire des présentations afin d'améliorer leur estime de soi et leur capacité à gérer leur émotion.
 - essayer d'améliorer les compétences émotionnelles, la gestion de temps afin d'augmenter la performance universitaire.
- Préparer les tp /td à l'avance pour limiter la charge sur l'enseignant d'une part et faciliter la compréhension des étudiants

Bibliographies

1. Ledoux J. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster; 1998. 390 p.
2. Salvia E. Impact de la charge émotionnelle sur l'activité neurophysiologique et les processus de prise de décision: application à la conduite automobile. 13 nov 2013;17.
3. American College Health Association. *American College Health Association-National College Health Assessment II. Réphérance Group Executive summary fall 2009*. 2009.
4. Ialomiteanu AR, Adlaf EM, Hamilton H, Mann RE. *Addiction and Mental Health Indicators Among Ontario Adults, 1977-201*. :245.
5. Blouin P. *L'EXPÉRIENCE D'ÉMOTIONS NÉGATIVES CHEZ LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES : LE RÔLE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET DE L'ESTIME DE SOI CONTINGENTE*. Département des pratiques et fondements en education univercité LAVAL QUEBEC; 2011.
6. Julie M. *Quand les émotios nous socialisent ; vivre ensemble*. 28 sept 2021;9-29.
7. Lamizet bernard, Tétu JF. *Émotion dans les médias*. Livre imprimé : Français. Lyon ENS Éditions 2004, éditeur. ENS édition; 2004. 123 p. (Mots, no 75).
8. *L'école Zen. les 5 sens et les émotions - L'école Zen* [Internet]. 2019 [cité 25 mai 2022]. Disponible sur: <http://lecolezen.eklablog.net/les-5-sens-et-les-emotions-a161934262>
9. Régine O. *Le pouvoir des émotios*. me trimestre 2015;54-8.
10. Denervaud S, Franchini M, Edward Gentaz, Sander D. *Les émotions au cœur des processus d'apprentissage*. avr 2017;6.
11. SARAH BORDES. *Dans quelle mesure la motivation et la dimension psychoaffective jouent-elles un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'interprétation de conférence ?* :6.
12. Sander D. *Organisation générale du cours*. 2009 2008;149.
13. Service Départemental Ecole Inclusive-SDEI 31 – Cellule départementale de gestion des situations complexes 31. *Mon livret des émotions* [Internet]. Disponible sur: https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/sdei-31/files/2020/04/livret_adolescent_pour_impression_recto_verso.pdf
14. Caroline. *Abécédaire émotionnel : la différence entre émotions, sensations, sentiments et humeurs* [Internet]. Apprendre à éduquer. 2016 [cité 25 mai 2022]. Disponible sur: <https://apprendreaeducuer.fr/abecedaire-emotionnel-difference-entre-emotions-sensations-sentiment-humeur/>

15. Jacques!Cosnier. La psychologie Des Emotions et des Sentiments [Internet]. 2015. 17-26 p. Disponible sur:
http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf
16. Nathalie Vallerand. Les émotions au fil des ans [Internet]. magazine Naître et grandir. 2014 [cité 25 mai 2022]. Disponible sur: <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/emotions-de-nos-enfants/emotions-au-fil-des-ans/>
17. Naceur A. Emotion,Motivation et Apprentissage - Cenaffe [Internet]. yumpu.com. [cité 25 mai 2022]. Disponible sur:
<https://www.yumpu.com/fr/document/read/16582529/emotionmotivation-et-apprentissage-cenaffe>
18. Greiveldinger L. Processus d'évaluation et réponses émotionnelles chez les ovins: prévisibilité, contrôlabilité, correspondance aux attentes et contexte social. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II. 16 juill 2012;5-14.
19. Les émotions positives ou négatives et l'apprentissage. - DYSMOI - Valérie DUBAND - Coaching [Internet]. 2020 [cité 25 mai 2022]. Disponible sur: <https://dysmoi.fr/les-emotions-positives-ou-negatives-et-lapprentissage/>
20. Lupeanu D. [ANALYSE DE FOND] L'importance des émotions dans l'apprentissage [Internet]. KnowledgeOne. 2019 [cité 25 mai 2022]. Disponible sur:
<https://knowledgeone.ca/analyse-de-fond-limportance-des-emotions-dans-lapprentissage/?lang=fr>
21. Naouële BOUTERFAS et Pascale DESRUMAUX. L'impact de la charge mentale et de la charge émotionnelle sur le bien-être des travailleurs sociaux : vérification de l'effet de médiation de la satisfaction des besoins fondamentaux [Internet]. [MOSAÏQUE, revue de jeunes chercheurs en SHS – Lille Nord de France – Belgique – n° 12,]; e l'Université Lille 3 sous la direction du Professeur Pascale Desrumaux depuis septembre 2010; 2014. Disponible sur: [https ://revuemosaicque.unv-lille. frp-cotent/up loads](https://revuemosaicque.unv-lille.frp-cotent/up loads)
22. Van De Weerd C, Morel O, Caël C. Prévention des situations à risque de forte charge émotionnelle : exemple dans le secteur de l'aide à domicile. Psychologie du travail et des organisations. déc 2017;23(4):326-43.
23. Lafortune L, Daniel MF. Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle. PUQ; 2005. 41-46 p. (COLLECTION EDUCATION -RECHERCHE).
24. Gendron B, Lafortune L. Leadership et Compétences Émotionnelles: Dans l'Accompagnement au Changement. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009., éditeur. PUQ; 2009. 44-45 p. (: Collection Education intervention, 25.).
25. Squillaci M. Neurosciences cognitives : quels apports pour les élèves polyhandicapés ? avr 2017;7.
26. K. De la résonance de nos actes ou tripote-moi le limbique ! [Internet]. Les 100 ciels. 2012 [cité 26 mai 2022]. Disponible sur: <http://les100ciels.over-blog.net/article-de-la-resonnance-de-nos-actes-ou-tripote-moi-le-limbique-102730025.html>

27. Aline R. La gestion émotionnelle d'élèves de 6H face à une situation d'évaluation et son impact sur leur performance. Haute Ecole Pédagogique du Valais HEP-VS; 2016.
28. Mermillod M, Silvert L, Devaux D, Vermeulen N, Niedenthal P. Chapitre 9. Les émotions. In: Denis M, éditeur. La psychologie cognitive [Internet]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme; 2019 [cité 26 mai 2022]. p. 279-309. (Cogniprisme). Disponible sur: <http://books.openedition.org/editionsmsmh/14826>
29. FARID ALEM. DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE DE E-LJ:l:ARNING READINESS DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE [Internet]. UNNERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL; 2013. Disponible sur: https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-5732&op=pdf&app=Library&oclc_number=870961908
30. Audrin C. Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. Recherches en éducation [Internet]. 1 juin 2020 [cité 26 mai 2022];(41). Disponible sur: <https://journals.openedition.org/ree/541>
31. Sander PD. Emotions et apprentissages. 2019;12.
32. Lupeanu D. 4 émotions de l'apprentissage [Internet]. KnowledgeOne. 2018 [cité 26 mai 2022]. Disponible sur: <https://knowledgeone.ca/4-emotions-of-learning/?lang=fr>
33. Viau R. L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation. 1995;2(2):376-7.
34. Timsit-Berthier M. ÉVOLUTION DU CONCEPT DE STRESS. Res Systemica. mai 2014;6-7.
35. Kanner AD, Coyne JC, Schaefer C, Lazarus RS. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. J Behav Med. mars 1981;4(1):1-39.
36. Martin-Krumm C, Ferrer MH, Tarquinio C, Trousselard M. Pleine conscience : un facteur d'adaptation au stress des étudiants ? In 2019. p. 237-58.
37. Cyprien Dussouillez ,David Lopez. Effet des émotions positives et négatives des élèves sur leur motivation et leur engagement en EPS. 19 nov 2019;7.
38. Gendron B. Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerran??e; 2007. 1-7 p.
39. Greenspan SI. L'esprit qui apprend: affectivité et intelligence. Paris : Odile Jacob, 1997, éditeur. Odile Jacob; 1998. 53-56 p.
40. MARIE-ANDRÉE PELLETIER. LES BESOINS DE FORMATION PSYCHOLOGIQUE CHEZ LES FINISSANTS EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE [Internet]. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI En association avec UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL; 2013. Disponible sur: <https://core.ac.uk/download/pdf/20271066.pdf>

41. r Andrée-Lise Grossenbacher et Nadia Riva. Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain [Internet]. UNIVERSITE DE LAUSANNE FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES INSTITUT DE PSYCHOLOGIE (IP); 2018. Disponible sur: https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_S_27552.P001/REF.pdf
42. Cherkaoui M. Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*. 1978;19(2):237-60.
43. Forquin JC. Jencks (Christopher). — Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America (L'inégalité. Une réévaluation des effets de la famille et de la scolarisation aux États-Unis). *Revue française de pédagogie*. 1974;27(1):72-5.
44. Roland Ouellet. Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. 1987;13(1):86-93.
45. Marie-Christine Brault. L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle? [Internet]. Université de Montréal; Disponible sur: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/1961#:~:text=Les%20r%C3%A9sultats%20de%20l'analyse,au%20niveau%20de%20l'%C3%A9cole>.
46. Travail de Bachelor Schumacher Muriel. Emotions, santé et compétences émotionnelles des aidants naturels accompagnant un proche atteint de démence. Haute Ecole de Santé de Fribourg Filière soins infirmiers; 2011.
47. ▷ Utilisation du questionnaire de régulation émotionnelle cognitive (ERQ) [Internet]. 2020 [cité 21 mai 2022]. Disponible sur: <https://pflegeboard.ch/fr/utilisation-du-questionnaire-de-regulation-emotionnelle-cognitive-erq/>
48. ANEPF. L'enquête Bien-Être [Internet]. 4 avenue Ruysdael 75008 Paris; 2019 p. 37. Disponible sur: contact@anepf.org
49. Dr Donata Marra. Rapport sur la Qualité de vie des étudiants en santé. p. 1-7.
50. Moïra Mikolajczak Jordi Quoidbach Ilios Kotsou Delphine Nélis. Les compétence émotionnelles. Dunod 2014;28.
51. Organisation mondiale de la Santé Bureau régional. Comment nous y parviendrons et ce que nous apprécions : les arguments en faveur d'une mesure du bien-être. Europe; 2012.
52. Pauline Bluteau. Dégradation de la santé des étudiants en sciences infirmières : « Cinq ans après, rien n'a changé » - L'Etudiant [Internet]. 2022 [cité 14 juin 2022]. Disponible sur: <https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/degradation-de-la-sante-des-etudiants-en-sciences-infirmieres-cinq-ans-apres-rien-n-a-change.html>
53. Orlova K, Ebiner J, Genoud PA. Émotions et apprentissages scolaires. *Recherche et formation*. 30 sept 2015;(79):27-42.

54. Définition de la qualité de vie à l'école [Internet]. [cité 14 juin 2022]. Disponible sur: <http://www.unesco.org/fr/qualite-vie-ecole/comment-la-recherche-definit-la-qualite-de-vie-a-lecole/>

Annexes



Faculté de médecine Benaouda Bendzardjeb

Département de la pharmacie

Par : SABRAOUI AMINA / SETILA CHAHRAZAD

Sous la direction de : professeur RAHOUI ASMA

Concerne : Projet de recherche sur la charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie à Tlemcen

Chères consœurs, confrères

Avant tout, nous voudrions vous remercier pour l'attention que vous portez à notre étude et pour votre disponibilité.

Nous sommes des étudiants en 6ème année pharmacie de l'université de Tlemcen, nous nous cherchons à savoir quelle est la charge émotionnelle présente chez les étudiants en 6ème année pharmacie. Ces informations nous aideront à mieux cerner la vie affective des étudiants, d'évaluer cette charge, ses causes et ses impacts sur la vie physique, psychique et scolaire.

Le but final de cette étude est de proposer des outils et des stratégies pour gérer cette charge émotionnelle.

Déroulement de l'étude :

Si vous acceptez de participer à l'étude, une de nos collaboratrices vous distribuera le questionnaire. Vous pouvez rendre le support le lendemain ou le déposer au niveau de service de votre stage.

Nous vous garantissons la confidentialité de toutes vos réponses. Les données seront traitées de façon totalement anonyme, mais seront utilisées dans le cadre de travaux des étudiants et pourront faire l'objet de publications scientifiques.

Votre participation à cette enquête est volontaire.

Les responsables de cette étude sabraouiamina@gmail.com et setilachahrazed@gmail.com sont à votre disposition pour répondre à toutes vos questions concernant l'étude.

Que ce que c'est une charge émotionnelle ? :

La charge se définit, selon le Larousse dans sa version web de 2013, comme un fardeau, un poids, porté par une personne, mais aussi comme le rôle, la mission, les choses ou personnes dont on a la responsabilité. Ainsi, on peut en arriver à définir la charge émotionnelle au travail comme le fardeau, le poids des états subjectifs intenses que vit une personne étant donné ses rôles au travail, ses missions, les choses ou les personnes dont elle a la responsabilité au travail.

Donnes sociodémographiques :

Sexe : Homme Femme

Lieu de vie : En résidence universitaire. Location
 Chez vos parents (Tlemcen ville) chez vos parents (la navette)

Le choix de la pharmacie : Volontaire exigé par la famille
 Au hasard par conseil

*votre niveau en langues française : Excellent bien
 Faible très faibles

Etat matrimonial légal : Marié divorcé
 Célibataire

Annexe I :**A/Qualité de vie de l'étudiant :****a-Vie affective :**

Consigne : veuillez indiquer la fréquence à la quelle vous ressentez les items cités dans la liste ci-dessous. Répondez en cochant une seule case en fonction de ce qui vous correspond.

« Dans votre cursus, au cours d'un trimestre, à quelle fréquence vous êtes-vous senti(e)... »

	Rarement ou jamais	1 fois / mois	Plusieurs fois / mois	Environ 1fois/semaine	Plusieurs fois/semaine	Environ 1fois/jour	Plusieurs fois/jour
	0	1	2	3	4	5	6
1-Irrité (e)							
2-Content (e)							
3-Fruste (e)							
4-Colérique							
5-Impatient(e)							
6-En colère cote vous mémé							
7-En colère contre les autres							
8-En colère contre les institutions							
9-Estimé (e)							
10-respecté (e)							
11-Apprécié (e)							
12-Coupable							
13-Inquiété (e)							
14-Hostile							
15-Triste							
16-Honteux (se)							
17-Joyeux (se)							
18-Dégouté (e)							
19-Surpris (e)							
20-Fatigué (e)							
21-Peureux (se)							
22-Seul (e)							
23-Fier (ère)							

b-ERQ : (Emotion Régulation Questionnaire, Gross & John, 2003)

Consigne : les questions suivantes « **Emotion Régulation Questionnaire (ERQ) Gross & John** » concernent votre vie émotionnelle et, en particulier la façon dont vous exprimez vos émotions. Nous nous intéressons à deux aspects de votre vie émotionnelle : votre expérience et votre expression émotionnelle.

Bien que certaines des questions suivantes puissent paraître similaires elles diffèrent par certains aspects importants

Pour chaque question rependez en cochant une seule case en fonction de ce qui vous correspond en général

	Fortement en désaccord	en désaccord	légèrement en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Légèrement en accord	en accord	Fortement en accord
	A	B	C	D	E	F	G
1-Lorsque je souhaite ressentir d'avantage d'émotion positives (lie à vos études) , je modifie mes pensées							
2-Je garde mes émotions pour moi							
3-lorsque je souhaite ressentie moins d'émotions négatives «lie à vos études» (tristesse, peur,etc.) je modifie mes pensées							
4-Lorsque je ressens des émotions positives «lie à vos études» je m'efforce de ne pas les exprimer							
5-Lorsque je suis dans situation stressante «lie à vos études», je change ma façon de penser la situation pour m'aider à rester calme.							
6-Je contrôle mes émotions en les exprimant pas							
7-lorsque je souhaite ressentir plus des émotions positives, je modifie mes pensées sur la situation							
8-Je contrôle mes émotions en modifiant mes pensées sur la situation qui je vis							
9-Lorsque je ressens des émotions négatives «lie a vos études» je m'efforce de ne pas les exprimer							
10-lorsque je veux ressentir plus des émotions négatives, je change ma façon de penser la situation							

c- le bien d'être psychologique : concernant vos études, comment sentez-vous psychologiquement ?

<u>Au cours d'un trimestre</u>	Tout le temps	La plus part du temps	Plus de la moitié du temps	Moins de la moitié du temps	De temps en temps	jamais
	5	4	3	2	1	0
1-je me suis senti(e) bien et de bon humeur						
2-je me suis senti(e) calme et tranquille						
3- je me suis senti(e) plein(e)et vigoureux (se)						
4- je me suis réveillé(e)en me sentant frais (che) et dispos(e)						
5-ma vie quotidienne a été remplie de choses intéressantes						

Annexe II :**B/-Mesure de la charge émotionnelle**

Le questionnaire suivant présente une liste d'affirmations caractérisant l'état habituel des étudiants qui ont la charge quotidienne lie à leurs études.

Après chaque affirmation, l'étudiant indique s'il ressent cet état :

0 = jamais

1 = rarement

2 = parfois

3 = assez souvent

4 = presque tout le temps

A quelle fréquence vous arrive-t-il de	jamais	rarement	Quelque fois	Assez souvent	Presque toujours
	0	1	2	3	4
1-Estimez-vous que vos études demande plus d'effort qu'il n'en met ?					
2-pensez-vous que le temps consacré à vos études ne vous en laisse pas assez pour vous-même ?					
3-Vous sentez-vous tiraillé(e) entre vos études et vos autres responsabilités (familiales ou de travail) ?					
4-Vous arrive-t-il de vous sentir embarrassé(e) de votre performance en université ?					
5-vous sentez-vous irrité(e) ou en colère quand vous êtes en présence de votre enseignants ou assistants de TP/TD ?					
6-Pensez-vous que vos études ont une influence négative sur vos relations dans votre entourage ?					
7-Vu vos résultats, Avez-vous peur de ce que l'avenir réserve à votre vie professionnelle ?					
8-Vos parents vous blâment-ils si vous n'obtenez pas de bons résultats ?					
9-Vous sentez-vous tendu(e) d'être un étudiant en pharmacie ?					
10-Remarquez-vous que votre santé est touchée depuis le rejoint de la fac ?					
11-Regrettez-vous de choisir la pharmacie ?					
12-Pensez-vous que votre vie sociale a été affectée depuis que vous êtes admis à la faculté de pharmacie ?					
13-Vous sentez-vous mal à l'aise de recevoir des amis ou a faire des activités préférés à cause de vos études ?					
14-concentrez-vous toujours sur vos études pour passer les examens et c'est ce qui vous maintient dans un état de stress et de colère ?					
15-Estimez-vous que, compte tenu de vos autres frais, vous n'avez pas assez d'argent pour les dépenses d'étude ?					
16- souhaitez-vous toujours que le temps passera vite pour que vous obteniez votre diplôme et que vous débarrassez de ce pois d'émotions ?					
17-Sentez-vous que vous avez perdu la maîtrise de votre vie depuis que vous entrez a la faculté de médecine ?					
18-Souhaitez-vous que quelqu'un d'autre puisse vous prendre en charge ? audio de soutien, aide psychologique... etc.)					
19-Croyez-vous qu'il n'y a rien à faire pour vous améliorer votre rendement scolaire ?					
20-Pensez-vous que vous auriez dû faire plus pour vos études ?					
21- Pensez-vous que vous auriez pu mieux prendre soin de vos études ?					
22-En fin de compte, à quelle fréquence vous arrive-t-il de sentir que les études en pharmacie sont une charge ou un fardeau ?					

Annexe III :

C/retentissement de la charge émotionnelle :

Consignes : veuillez, s'il vous plait répondre a toutes les questions en cochant les symptômes les plus fréquents et **qui est en relation** avec votre état émotionnelle et que vous avez développé **au cours** de vos études.

Pendant votre année scolaire :

Symptômes	oui	non
Maux d'estomac		
Douleurs au dos		
Fatigue / manque d'énergie		
Maux de tête		
Douleurs dans les bras, jambes, articulations, ...etc.		
Douleurs dans la poitrine		
vertige		
De palpitation		
De malaise		
De difficulté a respiré		
Constipation ou diarrhées		
De nausée, de flatulence ou d'ingestion		
Difficulté à dormir		
D'un besoin irrépessible de manger		
D'une perte d'intérêt ou de plaisir		
De tension nerveuse, d'angoisse ou d'agacement		
De soucis a propos de tout et de rien		
Avez-vous eu une crise d'angoisse ou de soudaine panique		

Consignes : veuillez, s'il vous plait répondre à toutes les questions en cochant la case que vous correspond :

	Pas de tout satisfait(e)	Plutôt pas satisfait(e)	Moyennement satisfait(e)	Plutôt satisfait(e)	Très satisfait(e)
	A	B	C	D	E
Etes-vous satisfait(e) de votre état de santé physique actuel					
Êtes-vous satisfait (e) de votre état de santé psychique actuel					

	Vraiment moins bon	Moins bon	identique	meilleur	Bien meilleur
	K	L	M	N	O
En comparaison aux autres personnes de votre âge et d'autre discipline, jugez-vous votre état de santé (physique, psychique et émotionnelle)					

- Pensez-vous que cette charge a influencé vos résultats académiques ? Oui non

-De quel degré : 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

-Quelle est la moyenne générale approximative qui vous avez obtenu tout au long de votre cursus :

- combien de fois avez-vous passé le rattrapage ?

Annexe IV :

Cochez la case qui vous convient :

Moyens économique	1-les moyens économiques sont considérés comme un souci qui va générer un fardeau émotionnel	0	1	2	3	4	5
Gestion du temps	2-Je planifie mon travail						
	3-J'organise mes révisions d'examen à l'avance						
	4-Je sais à l'avance combien de temps je vais consacrer à mon travail personnel						
	5-Vous tergiversez (تماطل) dans l'accomplissement de ces points parce que vous pensez que vous avez encore plus de temps et que vous avez la capacité de les accomplir ?						
	6-Êtes-vous doué pour gérer votre temps ?						
	7-Avez-vous mis au point une tactique de travail / stratégie afin de mieux réussir ?						
	8-Avez-vous pu réaliser votre stratégie ?						
	9-Votre échec vous empêche de développer d'autres stratégies et vous fait peur de réviser vos cours						
	10-Laissez-vous les leçons s'accumuler ?						
	11-Vous réviserez uniquement à l'approche des examens						
	12-Vous réviserez à la veille d'examen						
	13-Votre retard à réviser les cours et la mal organisation du temps affecte négativement et directement vos résultats scolaires						
	Estime de soi	14-Avez-vous confiance en vous ?					
15-Les difficultés que vous avez trouvez lie à la difficulté de la pharmacie comme science							
16-Avez-vous le sentiment d'être suffisamment compétent pour réussir dans cette filière ?							
18-Méritez-vous d'être étudiant en pharmacie ?							
19-Vous sentez fière et vous pouvez dire aux gens que vous êtes un étudiant en pharmacie et vous n'avez aucun sentiment d'infériorité							
Compétence émotionnelle « gestion des émotions »	20-Avez-vous eu le sentiment que vous ne pouvez pas surmonter vos difficultés ?						
	21-Avez-vous capable de négligez votre problème et les difficultés qui vous avez rencontré et d'être concentrer sur vos études ?						
	22-Vous êtes capable de séparer votre sentiment et vous ne les laisser pas influencer vos études ?						
	23-Avez-vous la capacité et les compétences émotionnelles ?						
	24-La difficulté des cours vous fait-elle vous sentir impuissant et vouloir abandonner ?						

	Proposition/Question	non	oui			
		0	1	2	3	4
Ambiance universitaire	1-Êtes-vous un étudiant qui respecte la loi interne de l'université ?					
	2-Est-ce qu'il vous met la pression ?(le respect de la loi) ?					
	3-Exercez-vous librement vos droits dans l'enceinte Universitaire ?					
	4-Est-ce que cela vous met à l'aise ?					
	5-Vous sentez-vous persécuté et opprimé au sein de la faculté ?(مضطهد ومظلوم)					
	6-Au sein de la fac, vous êtes traités d'une manière digne d'un étudiant en pharmacie ?					
	7-Avez-vous peur de réclamer vos droits ?					
	8-La présence de vos collègues autour de vous soulage-t-elle la charge émotionnelle ?					
	9-Y a-t-il des activités culturelles et récréatives au sein de l'université ?					
	10-Avez-vous participé ?					
	13-Trouvez-vous que l'environnement universitaire est ennuyeux et vous déprime ?					
11-Sentez-vous globalement bien intégré à l'université ?						
Relation Etudiant-étudiant	12-Sentez-vous à l'aise dans l'enceinte Universitaire ?					
	13-Avez-vous de bonnes relations avec vos collègues ?					
Administration	14-Êtes-vous satisfait des services fournis par l'administration					
	15-Le personnel de l'administration vous êtes traités d'une manière digne d'un étudiant en pharmacie ?					
	16-La direction de l'université aide-t-elle à soulager la charge sur l'étudiant et à réduire ses inquiétudes ?					
	17-Pensez-vous que l'administration utilise son pouvoir pour faciliter la vie des étudiants ?					
	18-L'administration prend-elle en considération les intérêts de l'étudiant ?					
	19-Exercez-vous votre droit de vous opposer aux décisions de l'administration ?					
	20-L'administration prend-elle en considération l'avis et l'objection de l'étudiant à ses décisions ?					
	21-L'administration universitaire est l'une des causes de la charge émotionnelle ?					
	22-L'administration pris en considération le confort psychologique des étudiants lors de la planification des emplois du temps et leur programmation ?					
Aide social	23-Est ce que vous êtes besoin de l'aide social ?					
	24-Le manque ou l'absence de l'aide social vous a créé des émotions négatives et vous sentez mal à l'aise ?					
Enseignement	25-En général, êtes-vous satisfait des programmes d'études ?					
	26-Souhaitez-vous étudier dans une autre université ?					
	27-Êtes-vous satisfait de la qualité de l'enseignement et des compétences des enseignants ?					
	28-Les cours des modules bien cohérents ?					
	29-Êtes-vous à l'aise avec les enseignants ?					
	30-Trouvez-vous difficile de les traiter ?					
	31-Êtes-vous capable de s'exprimer et de poser des questions aux enseignants devant vos collègues sans crainte ?					
	32-Avez-vous peur que le professeur vous insulte devant ses collègues ?					
	33-Trouvez-vous que les méthodes des enseignants sont simples et claires ?					
	34-Pensez-vous que les leçons contiennent des informations qui dépassent le niveau de l'étudiant et sont difficiles à assimiler pour lui ?					
Les examens	35-Votre psychologie change-t-elle à l'approche des examens ?					
	36-La raison de ce changement est vos sentiments intérieurs que vous ne pouvez pas réussir					

	37-Penser que l'approche de la date d'examen vous rend anxieux et incapable de vous concentrer et d'utiliser le temps à votre avantage									
	38-Trop de leçons et trop peu de temps vous font sentir impuissant et incapable de réussir à l'examen									
	39-La pression et l'impuissance que vous ressentez sont dues à la difficulté à vous souvenir de ce que vous avez étudié et à organiser vos pensées									
	40-Passer des examens sur des jours consécutifs affecte votre psychologie et vos résultats scolaires									
	41-Passer des examens jour par jour vous aide-t-il à réduire le stress ?									
	42-L'apparition des résultats immédiatement après la fin de l'examen, ou le fait de voir les résultats avant de passer l'examen qui suit, affecte-t-il négativement vos performances ?									
	43-Pensez-vous que la modalité d'examens approuvée par la faculté sont appropriée pour déterminer le niveau des étudiantes et d'évaluer ses compétences ?									
TP/TD	44-Aimez-vous les TD et les TP ?									
	45-TD/TP m'aide à comprendre les leçons et à clarifier des concepts vagues									
	46-TD/TP m'encourage à faire plus car ce sont des activités motivantes									
	47-TD/TP Augmente la pression psychologique									
	48-TD et TP vous rendent-ils agité et mal à l'aise ?									
	49-Ne pas se préparer au TD/TP est la raison du stress avant la séance									
	50-Les enseignants mettent-ils la pression sur les étudiants ou les embarrassent-ils intentionnellement ?									
	51-Si ces informations sont positives, elles soulagent le stress et la charge émotionnelle									
	52-TD/TP vous facilite la compréhension des cours ?									

A/Au cours de votre parcours universitaire, vous avez traversé par plusieurs situations (les grèves, le Hirak, covid-19...etc.) qui ont entraîné une perturbation de déroulement d'études (les programmations, les horaires, les cours en ligne ...etc.) :

Cochez la case qui vous convient :

0=non si oui, quel degré ? (1-2-3-4-5)

- Vous êtes-vous senti stressé et sous pression pendant ces périodes.....
- Avez-vous bien fait d'utiliser ces périodes pour votre propre bien?
- Votre étude a-t-elle été affectée par cela ?.....
- Pensez-vous que vous auriez pu mieux performer si les conditions étaient normales ?...
- Pensez-vous que ces incidents contribuent à augmenter la charge émotionnelle de L'étudiant.
- Pensez-vous que les stratégies(les horaires, les nouvelles programmations,

0	1	2	3	4	5

Les cours en ligne ...etc.) adaptée par la faculté durant ces périodes ont aggravé votre charge et entraîné une baisse de votre performance scolaire.

B/ que pouvez-vous nous dire sur notre études ?

.....

.....

.....

**Réponses retranscrites à la question « que pouvez-vous nous dire sur
Notre étude? »:**

E1 : votre étude est vraiment détaillée englobe tout notre cursus espérant qu'elle va porter un changement positif pour les promotions suivantes.

E2 : étude très intéressante je vous remercie.

E3 : étude intéressante, bon courage je vous remercie, j'attends les résultats.

E4:les cours sont très chargés ciblés un spécialiste beaucoup plus qu'un généraliste.

E5 : good job, I see this study is very intrested.

E6:Les examens trop détaillés dépassant le but d'avoir des idées claires et nettes pour la pratique.

E8:Il faut s'intéresser à la qualité d'apprentissage plutôt qu'à la quantité.

E9 : étude très intéressante, dans le bon moment et je vous félicite pour ce travail.

E10:On nous introduit beaucoup d'informations sans avoir le temps nécessaire pour les assimiler.

E11:On a vraiment besoin d'aide psychologique qui nous aide à passer nos années restantes en pharmacie sans dégâts sur notre vie sociale/santé mentale.

E15 : Notre système éducatif est défaillant et non pédagogique.

E 16 : votre étude est très intéressante pour nous « les étudiants en pharmacie ».

E17:Je trouve que les horaires sont astreignants, ne nous permettant pas de pratiquer nos loisirs et activités parascolaires.

E19:J'étudie mais je n'arrive jamais à atteindre la note que je souhaite. J'essaie d'être satisfaite de la validation mais c'est décevant. J'ai perdu confiance en mes capacités.

E20:Merci de nous avoir donné la chance d'exprimer nos sentiments ; Je veux signaler que les cours ne répondent pas aux objectifs attendus, et que c'est difficile de gérer le temps, qui ne fait qu'augmenter le stress ressenti durant la préparation des examens

E21:Il y'a plein de choses à changer dans notre système éducatif, à commencer par l'emploi du temps, les vacances, la qualité des cours et le déroulement des stages hospitaliers.

E22:L'environnement éducatif au sein de la faculté et l'hôpital est inapproprié et inadapté aux étudiants.

E23 : rien à dire.

E24:Notre système éducatif est défaillant et non pédagogique, les examens sont très concentrés et non ciblés pour former un pharmacien.

E25 : bon courage c'est très intéressant.

E26:Programme est trop chargé, nous stresse et nous met devant des situations difficiles à gérer.

E30:Je trouve aussi que l'emploi du temps est beaucoup trop chargé. A mon avis, il faut se baser sur la qualité plutôt que la quantité.

E31 : très intéressante.

E34 : chargée et moins pratique.

E35:Vous avez fait une bonne étude, bonne courage.

E36 : questionnaire est très long mais en général l'étude est très intéressante.

E37: étude très intéressante.

E38:Bon courage.

E40:Bon courage.

E41 : je pense que c'est intéressant et ça peut tout changer.

E42: Bon courage.

E43:programme trop chargée, les cours sont très détaillés et dépasse notre capacité.

E44:Bon courage.

E46:Très bonne étude j'attends le résultat de votre étude avec impatience

E47 : Bon continuation.

E50 : A mon avis le système d'enseignement nécessite une rééducation.

E 51 : merci beaucoup pour vos efforts, étude très intéressante.

E52: Votre étude est très intéressante, bon continuation.

E53: Le questionnaire est long mais très intéressant

E54: La pharmacie c'est une bonne filière mais, je trouve qu'il y a beaucoup de difficultés et ça revient au mal gestion administrative.

E55: Je crois que le programme d'éducation est très stressant.

E56 : étude trop chargé mais intéressante.

E57 : Les examens n'évaluent pas vraiment le niveau d'étudiant et parfois les enseignants n'expliquent pas bien les cours c'est pour ça je prends beaucoup de temps à faire des recherches pour faciliter la compréhension.

E58 : Votre questionnaire est très détaillé, il englobe tous ce qu'on a vécu durant les six - ans précédents.

E60 : Les études en pharmacie présente l'expérience la plus dure dans ma vie.

E61 : Le trouve que votre étude est très intéressante car, le coté psychique affecte vraiment le rendement scolaire, bon courage.

E63 :J'espère que votre étude sera prise au sérieux par l'administration pour améliorer la situation.

E64 : Notre étude est vraiment stressante, elle insiste sur tous ce qui est théorique beaucoup plus que la pratique.

E65 : Ne faut changer la méthode d'étude (programme, horaires) parce que le problème n'est pas en pharmacie comme étude mais dans la façon et la stratégie d'étudier la pharmacie.

E66 : Le programme est trop chargé ce qui entraine une charge émotionnelle chez l'étudiant et des difficultés à trouver la bonne méthode pour bien raisonner toutes les informations reçus.

E68 : votre étude traite un sujet très intéressant.

E69 : J'attends les résultats parce que je suis sure que la majorité a une charge émotionnelle et sont insatisfaits de leur santé physique /mentale.

E70: Il faut s'intéresser à la qualité d'apprentissage plutôt qu'à la quantité. Il faut préciser les points cruciaux qu'il faut apprendre dans un cours. Il faut présenter le cours d'une manière à attiser la curiosité des étudiants et les pousser à poser des questions et s'intéresser plus à la matière.

E71 : Notre santé est vraiment touchée à cause de la charge des trimestres.

E72 : à mon avis la pharmacie est une science très intéressante et très riche mais, les stratégies present par l'administration rend l'étude très difficile.

E75 : Très bonne étude, bon continuation.

E77 : On souhaite que l'administration va faire des changements pédagogiques pour aide les étudiants à bien assimiler leur étude.

E78: Félicitation, je trouve que votre étude est très intéressante.

E79 : Les trimestres sont très chargés, les questions des examens sont très détaillées, on essaie de nous piéger. Au lieu de nous former.

Résumé :

La vie universitaire est une période très importante dans le parcours académique de l'étudiant car il passe durant ses années d'études par des hauts et des bas qui peuvent être affecté son psychisme, et cela peut génère une charge émotionnelle négative. Notre étude avait comme objectif principal : d'évaluer s'il y a une charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie et de quelle intensité, de préciser l'impact de cette charge sur leur performance universitaire, et un objectif secondaire : de rechercher les facteurs de risques qui peut induire ou augmenter cette charge afin de les maîtriser.

Pour atteindre ces objectifs, une expérience incluant la distribution d'un questionnaire a été conduite pour réaliser une étude transversale à visée descriptive et analytique auprès de 80 étudiants de sixième année pharmacie ont répondu à notre questionnaire.

Les réponses récoltées montrent qu'il y a une charge modérée, les émotions négatives très importantes et un bien être faible.

La charge des émotions empêche l'étudiant de raisonner de manière optimale, De plus, les émotions négatives ont un plus grand impact sur l'étudiant et donc sur sa performance. Il y a plusieurs facteurs impliqués dans cet envoi, qui soit personnels, environnementaux et institutionnels mais le degré d'influence de ces derniers sur la charge se varie.

Titre : La charge émotionnelle chez les étudiants en pharmacie

Mots clés : La charge émotionnelle, étudiants, le bien être, l'apprentissage, les facteurs influençant.

Abstract :

Title: The emotional charge of pharmacy students.

Key words: Emotional charge, students, Learning, well-being, influencing factors.

University life is a very important period in the student's academic career because during his years of study he goes through ups and downs that can affect his psyche, and this can generate a negative emotional charge. Our study had main objective: to assess whether there is an emotional load in pharmacy students and of what intensity, to specify the impact of this load on their academic performance, and a secondary objective: to research the risk factors that can induce or increase this load in order to control them.

To achieve these objectives, an experiment including the distribution of a questionnaire was conducted to carry out a transversal descriptive and analytical study with 80 sixth-year pharmacy students who answered our questionnaire.

The responses collected show that there is a moderate load, very significant negative emotions and low well-being.

The charge of emotions prevents the student from reasoning in an optimal way. In addition, negative emotions have a greater impact on the student and therefore on his performance.

There are several factors involved in this sending, which are personal, environmental and institutional but the degree of influence of these on the load varies.

ملخص:

تعد الحياة الجامعية فترة مهمة جداً في الحياة الأكاديمية للطالب لأنه خلال سنوات دراسته يمر بتقلبات يمكن أن تؤثر على نفسيته، وهذا يمكن أن يولد شحنة عاطفية سلبية في حين ان الدراسات قد أثبتت ان الطلبة في المجال الطبي هم أكثر عرضة للضغوط النفسية والانهايات العصبية. كان الهدف الرئيسي لدراستنا: تقييم ما إذا كان هناك شحنة عاطفية لدى طلاب الصيدلة، مدى شدتها وتأثير هذا العبء على صحتهم الجسمية والعقلية وأدائهم الأكاديمي، اما الهدف الثانوي: فيتمثل في البحث عن عوامل الخطر التي يمكن أن تحفز أو تزيد هذه الشحنة من أجل السيطرة عليها. ولتحقيق هذه الأهداف، تم إجراء دراسة وصفية تحليلية بأثر عرضي حيث تم توزيع 80 استبيان على طلاب قسم سنة سادسة صيدلة بكلية الطب بن عودة بن زرجب - جامعة ابو بكر بلقايد-تلمسان.

تظهر الردود التي تم استقصائها أن هناك شحنة عاطفية معتبرة ومشاعر سلبية كبيرة جداً ورفاهية منخفضة لدى طلبة سنة سادسة صيدلة بالرغم من انهم في نهاية مشوارهم الدراسي وتؤكد أن الضغوط النفسية والمشاعر السلبية تؤثر سلباً على صحة الطالب، وعلى أدائه الدراسي.

قد اظهرت الدراسة ان العوامل التي تزيد من حدة هذه الشحنة تتمثل في :

- عوامل شخصية : اعتبار الذات ،تنظيم الوقت والقدرة على تسيير المشاعر .

-عوامل مجتمعية : علاقة الطالب بالطالب.

-عوامل متعلقة بمتطلبات التخصص.

العنوان: الشحنة العاطفية لدى طلاب الصيدلة .

الكلمات الدالة: شحنة العاطفية، الطلاب، التعلم، الصحة النفسية والجسمية، العوامل المؤثرة.

الكلمات الدالة: شحنة عاطفية، الطلاب، التعلم، الصحة النفسية والجسمية، العوامل المؤثرة.