



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTE DES LETTRES

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En quoi les émotions provoquées par le divorce sont-elles susceptibles d'impacter la scolarité ?

SIESS Ophélie

Travail de Bachelor AA 2016 - 2017

Superviseure : OGAY Tania

Fribourg, le 27 avril 2018

Résumé : C'est un fait qu'aujourd'hui, plus de 40% des mariages en Suisse se soldent par un divorce. Les enfants vivant la séparation de leurs parents sont souvent submergés par les émotions. Bien qu'ils puissent être soulagés de ne plus vivre dans un climat familial délétère, ils sont surtout tristes de voir leur famille voler en éclats, de perdre leurs repères, leurs habitudes, un sentiment d'insécurité les envahissent. Une multitude d'émotions les traverse à ce moment-là, ce qui peut compromettre la performance scolaire, la motivation, la socialisation ou encore l'estime de soi. Toutes sont des composantes qui permettent la réussite scolaire ou, à l'inverse, l'échec. Les émotions engendrées par le divorce ont un impact sur la scolarité, principalement sur la motivation, la performance et l'estime de soi, ce qui peut compromettre la réussite. Il peut être négatif ou très bénéfique pour l'enfant en quête de reconnaissance. Cependant, l'impact ne dure pas éternellement, il revient à la normale lorsque la situation vécue par l'enfant se stabilise. De plus, il arrive que certains enfants ne voient pas leur scolarité compromise, car le divorce engendre une multifinalité de réactions, ce qui peut provoquer un grand choc chez certains et aucune réaction chez d'autres.

Mots-clefs

Divorce – émotions – scolarité – performance – réussite

Table des matières

Introduction	4
1. Émotions	6
1.1. Définition.....	6
1.2. Historique.....	7
1.3. Concept	8
2. Divorce	10
2.1. Définition.....	10
2.2. Résultante économique.....	10
2.3. Résultante émotionnelle	11
2.3.1. Résultante émotionnelle générale	11
2.3.2. Résultante émotionnelle en fonction de l'âge	13
3. Scolarité	16
4. Apprentissage et émotions	18
4.1. Condition d'apprentissage.....	20
4.2. L'apprentissage chez les enfants de parents divorcés.....	21
4.3. Le divorce et la Pyramide de Maslow	24
Conclusion	27
Limites du travail.....	29
Travail empirique	30
Littérature	32
Annexes.....	37
Déclaration sur l'honneur	37
Travail en Duo.....	38
Colloque de Bachelor	44

Introduction

La structure familiale occidentale traditionnelle est représentée par le type « nucléaire », selon Durning (2006), cette structure comprend un couple, généralement un père et une mère, et leurs enfants. Bien qu'elle soit la plus commune, il en existe d'autres. Dans les dernières décennies, divers modèles sont apparus : les familles monoparentales, recomposées ou encore des familles orphelines par exemple. Le modèle monoparental devient de plus en plus courant du fait qu'il est la principale issue du nombre d'unions. Ce dernier peut se diviser en catégories : la monoparentalité par divorce ou séparation, la monoparentalité causée par un décès (veuvage) ou encore la monoparentalité par refus du partenaire d'assumer la parentalité (grossesse précoce ou non-désirée).

Selon Mannoni (2008), la durée des mariages en France diminue et plus de 40 % d'entre eux se soldent par un divorce. En Suisse, l'Office Fédéral de la Statistique explique que deux mariages sur cinq se terminent par un divorce (Office fédéral de la statistique, 2016). Même si aucun parent ne disparaît définitivement, l'enfant peut être traumatisé par la nouvelle configuration familiale : avec l'absence d'un des deux parents. C'est pour lui une manière de concrétiser officiellement la rupture parentale. Chaque situation provoque des réactions différentes chez l'enfant. Le divorce ou la séparation, bien qu'ils soient fréquents sont une forte source de stress au même niveau qu'un décès d'un membre proche de la famille (parent, frère ou sœur) (Mannoni, 2008; Vangysegghem & Appelboom, 2004). Bien que la séparation ou le divorce peuvent être les choix les plus appropriés pour mettre fin au conflit familial, il arrive également que la mésentente entre les parents se poursuive après le divorce. Chacun tente de se justifier et d'être meilleur que l'autre. Ils peuvent alors aller jusqu'à monter l'enfant contre l'autre parent. Ce phénomène se nomme l'aliénation parentale. Selon (Hayez et Kinoo (2005), il est néfaste, car il « empêcherait les enfants d'avoir une pensée personnelle » (p. 158) et peut donc se conclure par un refus de visite de la part de l'enfant.

Même si le climat familial est mauvais et que le divorce peut présager un soulagement aux conflits familiaux, il est majoritairement vécu comme un déchirement. L'enfant comprend alors que ses parents ne s'aiment plus et que le cercle familial qu'il a toujours connu va éclater (perte de repère). Certains vivent mal la séparation parentale, du moins, pour un temps. Cependant, ils arrivent à s'habituer assez vite à la nouvelle situation tandis que d'autres auront besoin de plus de temps pour s'adapter au nouveau modèle familial. L'enfant dont les parents sont divorcés ou séparés doit s'adapter à sa nouvelle vie. Par exemple, il arrive que les parents doivent déménager, car leur loyer actuel devient trop cher. C'est alors à l'enfant de s'habituer

à la situation, à un nouveau foyer, parfois à une nouvelle ville et une nouvelle école, et donc, à de nouveaux camarades de classe et à de nouveaux enseignants. Il se peut alors que tous ces changements le fassent vivre sa scolarité d'une manière différente de celle d'un enfant vivant dans une famille nucléaire, n'ayant pas de problèmes conjugaux (Chahnazarian, 1986; Cretin, 2012; Spector-Dunsky, 1984; Vangysegheem & Appelboom, 2004). Cretin (2012) précise que les enfants issus de familles monoparentales encourent un risque plus élevé de redoublement. La dissolution familiale ne semble donc pas sans conséquence sur le développement affectif des enfants et plus particulièrement sur leur parcours scolaire.

Une issue à la monoparentalité peut être le modèle de la « famille recomposée ». Il arrive que les parents célibataires se remettent en couple ou se remarient. Même si cette famille ressemble le mieux au modèle traditionnel ou au type « nucléaire », (d'autres problèmes peuvent surgir) les enfants peuvent mal vivre cette situation et la percevoir négativement, car ils ne souhaitent pas partager leur parent avec une autre personne (Cardia-Vonèche & Bastard, 1991; Cretin, 2012; Delaunay-Berdaï, 2006).

L'objectif principal de ce travail est de comprendre si la modalité « divorce » intervient dans la scolarité de l'enfant. J'ai choisi de traiter cette thématique, car je m'intéresse beaucoup aux facteurs qui peuvent permettre ou non la réussite scolaire. En effet, la scolarité est une étape importante qui permet à l'enfant de devenir adulte. Je préfère m'intéresser plus précisément à la monoparentalité due à un divorce ou une séparation parce que ce cas est actuel et le plus fréquent. Dans un deuxième temps, je m'interroge sur les conséquences psychologiques d'un divorce sur l'enfant en fonction de son âge. Par rapport aux risques mis en évidence, je m'intéresserai également aux impacts que ceux-ci peuvent avoir sur sa réussite scolaire. De ce fait, ma problématique principale consiste à déterminer si le divorce a des conséquences sur la scolarité des élèves. Or, après une première recherche personnelle, certains auteurs tels que Vangysegheem & Appelboom (2004) ou Martin (2008) affirment que le divorce n'est pas une cause à un trouble scolaire, mais que les émotions qu'il provoque ont un impact sur la scolarité. De ce fait, je vais plus précisément me focaliser sur les émotions que ce dernier provoque. Ma question de recherche principale est: « Les émotions provoquées par le divorce ont-elles un impact sur la scolarité des élèves ? ». Pour ce faire, je dois tout d'abord répondre à une première question : « Quelles sont les émotions engendrées chez l'enfant dont les parents divorcent ? » et à une seconde : « Quelles sont les conditions favorisant ou non l'apprentissage ? ».

Je vais tout d'abord observer quels sont les effets de la séparation parentale sur l'aspect psychologique et émotionnel de l'enfant et s'ils ont un impact sur son développement

(capacités). Puis je préciserai si la séparation engendre des effets particuliers, cela selon les différents âges de l'enfant. Par la suite, je tenterai de trouver quelles sont les conditions favorisant ou non l'apprentissage scolaire. En m'appuyant sur la littérature scientifique, j'essaierai finalement de trouver quelques pistes d'aide à apporter à ces enfants, en vue de surmonter leurs éventuels problèmes scolaires et psychologiques.

Quant aux auteurs et œuvres choisis, je les ai trouvés notamment grâce aux plateformes Rero, Google Scholar, Persée.fr, Science Direct ou encore cairn.info. J'ai également revu mes cours dans lesquels apparaissent certains concepts employés par mes professeurs. Puis, j'ai encore effectué des recherches d'articles et de livres à la Bibliothèque cantonale universitaire de Fribourg. J'ai tout d'abord regardé la concordance des titres des articles avec mon thème, puis j'ai regardé le parcours de formation des auteurs ainsi que le contexte de leurs études afin de garantir la validité de mon travail.

Concernant son élaboration, j'ai tout d'abord choisi une thématique générale : le divorce et la scolarité. Ayant des parents divorcés, je me sens particulièrement concernée par la thématique de la monoparentalité. Il me semble donc naturel de traiter ces thèmes. De plus, j'ai réalisé un travail sur ce sujet lors d'un cours de première année de cursus, ce qui m'avait beaucoup plu. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'approfondir cette thématique en l'utilisant pour mon travail de Bachelor. Afin d'avoir une problématique plus précise, j'ai effectué des recherches autour de mots-clefs spécifiques, ce qui m'a permis d'enfin trouver mon sujet : les conséquences des émotions engendrées par le divorce sur la scolarité. Ensuite, j'ai mis en place un plan afin de faciliter sa réalisation. Finalement, j'ai commencé la rédaction de mon travail après avoir effectué ces étapes.

1. Émotions

1.1. Définition

Les émotions sont une manière de permettre à notre corps de s'exprimer. Le dictionnaire Larousse définit l'émotion comme « une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement » (Larousse, n.d.). Le psychologue belge Pierre Philippot (2013), spécialiste des émotions, explique qu'il est difficile de la définir tant elle est complexe. Cependant, malgré la difficulté, il est possible de la caractériser si on la considère dans son ensemble. Il la définit alors comme : « constituées

d'un ensemble de processus plus ou moins coordonné et plus ou moins présent selon la nature de l'émotion » (Philippot, 2013, Partie I : Découvrir l'émotion, ¶ 3) et ce sont ces processus qui vont clairement donner la définition de ce qu'est une émotion (Philippot, 2013). Plutchik (2001) ajoute qu'elles ont une fonction adaptative en fonction de la situation vécue. Enfin, les émotions se développent dès la plus tendre enfance.

1.2. Historique

Divers auteurs s'intéressent au domaine des émotions depuis plusieurs siècles. Descartes (1728), bien que plus connu sous l'étiquette de scientifique, est un des premiers à avoir rédigé un essai philosophique et posé un cadre sur la définition, l'utilité et l'importance des émotions. Selon l'auteur, elles ne proviendraient pas du cœur, mais du cerveau, plus principalement d'une glande pinéale qui servirait de chemin entre le corps et l'âme, puisque l'un se distingue de l'autre. En effet, elles affecteraient le corps autant que les sens et seraient fortement influencées par des facteurs externes. Par exemple, les émotions permettraient à l'homme de survivre à un danger. En effet, le sentiment de peur peut permettre à la personne de réagir afin de se protéger. Enfin, il a mis en évidence six émotions principales : l'amour, la haine, la joie, la tristesse, l'admiration et le désir (Descartes, 1728).

Damasio (2006) est un auteur s'opposant aux idées de Descartes (1726) et à son raisonnement concernant les émotions. L'erreur de Descartes serait, selon lui, le fait de séparer le corps de l'âme, que l'un existe indépendamment de l'autre, alors qu'ils ne sont pas dissociables (Damasio, 2006). Puis, il avait également suggéré l'existence de six émotions principales. Or, il existe une palette d'émotions. Les six de bases et universelles mises en évidence par Eckman (1992) et une multitude d'autres que Plutchik (2001) a intégrées dans sa figure.

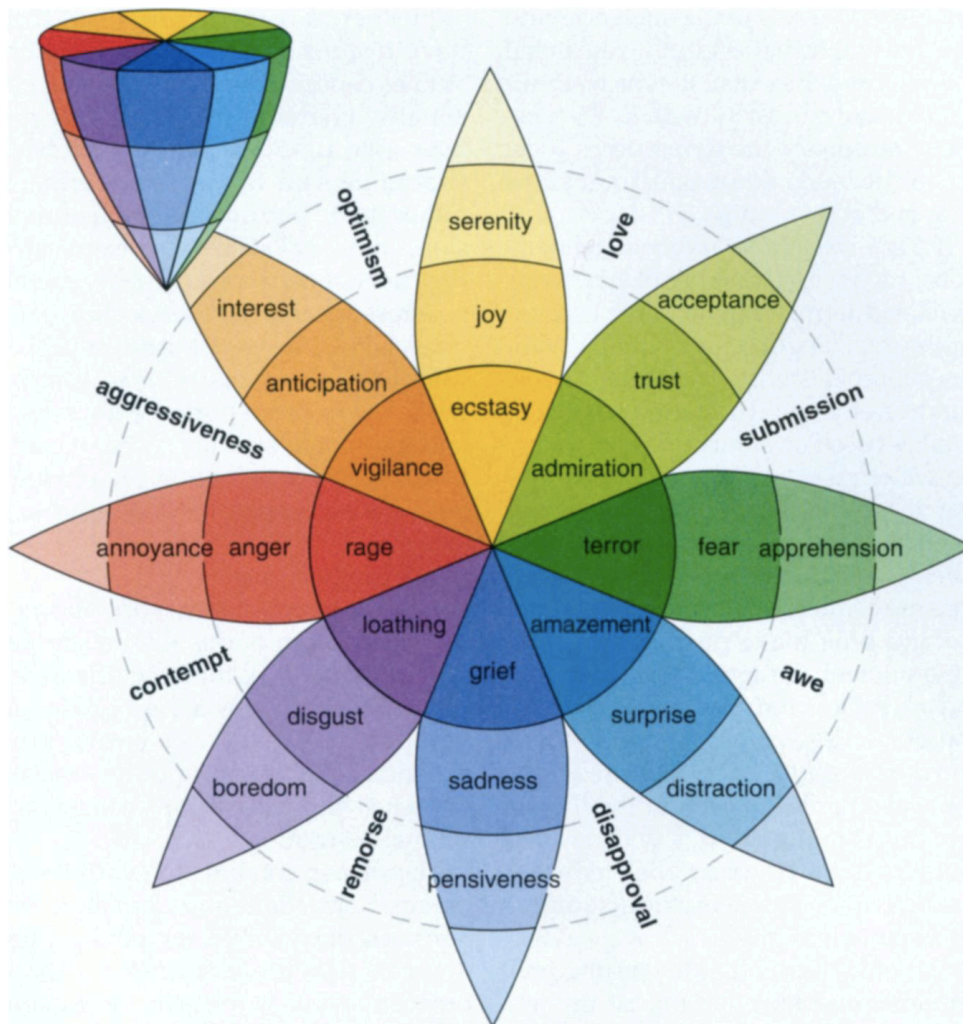


Figure 1 : La roue des émotions de Plutchik (Plutchik, 2001, p. 349)

La roue des émotions créée par Plutchik (2001) montre que les émotions sont bien plus complexes que les six de bases désignées par Descartes (1726) ou Eckman (1992). En effet, bien qu'il y ait plusieurs émotions centrales, elles s'étendent et se complexifient afin d'atteindre plusieurs niveaux. De plus, elles peuvent se mixer entre elles. En effet, les émotions hors du cercle se retrouvent entre deux autres. Par exemple, l'amour est un mélange entre la sérénité et l'acceptation (Plutchik, 2001).

1.3. Concept

Les émotions influencent l'individu à la fois de manière interne et externe. Lorsqu'elles impactent de manière externe, elles ont un effet sur nos actions tandis que si elles ont une influence interne, les répercussions se situent au niveau somatique. En ce qui concerne l'influence sur les actions, Elster (2015), Lecerf-Thomas (2016) et Philippot (2013) s'accordent à dire que les émotions influent sur notre manière d'agir et que l'action variera en fonction du

sentiment ressenti. La joie, par exemple, aura tendance à motiver l'individu à exécuter une tâche. La peur, à l'inverse, tendra à le paralyser.

Damasio (2006) contredisait Descartes (1726) sur le fait que les émotions et le corps n'étaient pas liés. Lorsqu'elles impactent de manière interne, les répercussions peuvent être montrées sur le corps de manière directe ou plus tardivement. Selon lui, « les sentiments reflètent en grande partie les modifications des états du corps [...] » (Damasio, 1999). Par exemple, une émotion de peur peut provoquer une accélération du rythme cardiaque, une sudation plus importante ou des problèmes digestifs.

Enfin, les émotions peuvent être liées à la pyramide des besoins de Maslow, car hormis les besoins physiologiques qui ne sont pas dirigés par ces dernières, les autres niveaux sont tous concernés (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2009). Les besoins de sécurité commencent dès l'enfance, quand le nourrisson établit les premiers contacts avec la mère (figure d'attachement), ils évolueront tout au long de la vie et pourront être perturbés par des événements. Une émotion de peur provoquée par un imprévu, par exemple, accentuera le sentiment d'insécurité. Le besoin d'appartenance, quant à lui, concerne surtout l'aspect social de la personne. Finalement, les deux derniers étages de la pyramide concernent principalement des sentiments positifs ou négatifs vis-à-vis de soi. (Maslow, 1943). Pour en atteindre le sommet, il faut que les besoins précédents soient satisfaits un minimum. De ce fait, les émotions doivent être positives afin que les besoins puissent s'accomplir. Une émotion négative aura tendance à freiner la motivation de l'individu à atteindre le niveau supérieur de la pyramide des besoins (Mikolajczak et al., 2009).

Comme nous l'avons vu, les émotions ont des conséquences sur le comportement de l'individu. Afin d'intégrer mon travail dans le domaine des Sciences de l'éducation, je décide de me focaliser sur les conséquences des émotions des élèves causées par le divorce sur leur scolarité, que ce soit en terme de motivation à apprendre ou de performance. Chevallier-Gaté (2014) insiste sur le fait que les émotions peuvent impacter l'apprentissage de manière générale, en créant notamment un évitement ou une peur d'apprendre. À l'aide de la pyramide des besoins de Maslow, je tenterai de découvrir pourquoi certains élèves ressentent des émotions tellement négatives vis-à-vis de l'école jusqu'à se paralyser et ne plus vouloir apprendre. Enfin, je verrai si les émotions vécues en lien avec le divorce interviennent dans ce processus d'évitement.

2. Divorce

2.1. Définition

Le divorce est la rupture du contrat de mariage. C'est un concept difficile à définir, car ce n'est pas seulement une procédure administrative. C'est également un processus qui se déroule avant et après l'acte juridique (Chahnazarian, 1986). Avant la décision de justice, le climat familial tend à se détériorer jusqu'à ce que les parents prennent la décision de se séparer. Ils doivent tout d'abord annoncer la nouvelle. L'annonce est alors importante, car ils doivent être sûrs qu'elle soit comprise afin que leurs enfants puissent assimiler la nouvelle. Ensuite, toujours avant la rupture du contrat, les parents se séparent. Dès ce moment, parents et enfants apprennent à vivre leur nouvelle vie. Puis, le divorce est proclamé et la garde des enfants est attribuée par un juge (Canal9, 2015). Enfin, le divorce aura des répercussions sur les enfants, notamment émotionnelles et socio-économiques. Dans ce chapitre, je vais les présenter.

2.2. Résultante économique

En plus d'avoir un impact sur les émotions de l'enfant, le divorce engendre également des changements au niveau matériel, notamment au niveau socioéconomique. En effet, le parent ayant la garde de l'enfant voit le budget familial considérablement diminuer à cause du départ de son conjoint. Il est alors possible que le train de vie de l'enfant se voit être modifié afin de s'adapter aux nouvelles ressources économiques familiales (Martin, 1996). Le déménagement peut être une adaptation à la situation ce qui peut perturber le perturber (Phélip & Berger, 2012) : un déménagement est vécu comme un stress les plus importants, à même titre qu'un décès. Cette situation précaire peut toutefois être passagère (Martin, 1996).

La précarité peut impacter la vie de l'enfant en entraînant notamment de nombreux changements (Martin, 1996; Neyrand, 2005; Phélip & Berger, 2012) jusqu'à entraîner de troubles anxieux. De plus, les enfants issus de familles monoparentales dont la situation socio-économique est faible sont plus à même de développer une anxiété de séparation (Dumas, 2013). D'un point de vue social, la précarité peut entraîner chez l'élève des moqueries de la part de ses camarades parce que l'apparence est importante chez les jeunes, que ce soit parce qu'il n'a pas le tout dernier modèle de téléphone ou des habits de marques par exemple. Toutes ces situations peuvent donc impacter l'enfant de manière négative et engendrer certaines émotions telles qu'un repli sur lui-même par exemple (Pinel-Jacquemin, 2016).

2.3. Résultante émotionnelle

2.3.1. Résultante émotionnelle générale

Vangyseghem et Appelboom (2004) sont deux pédo-psychiatres belges qui se sont basés sur plusieurs articles scientifiques dans le domaine de la psychiatrie et de la pédiatrie dans le but de réaliser une note de synthèse. Le sujet de leur article porte sur les conséquences psychologiques d'un divorce chez les enfants et les adolescents. Le divorce est une situation qui traumatise l'enfant (Vangyseghem & Appelboom, 2004). Celui-ci devient alors angoissé de manière générale et peut développer des symptômes de déni, de dépression ou d'agressivité. Ces phases peuvent également se retrouver dans les étapes du deuil. L'enfant fait le deuil de la structure familiale. L'enfant tentera de mettre en place différents mécanismes d'adaptation avec plus ou moins de succès. Lorsqu'il n'y parvient pas, il se peut que des troubles psychologiques et comportementaux se manifestent, tels que des troubles du sommeil ou une inhibition scolaire. En effet, la séparation parentale aurait tendance à favoriser et accélérer ces troubles (Chahnazarian, 1986; Marcelli & Cohen, 2016; Spector-Dunsky, 1984; Vangyseghem & Appelboom, 2004).

Lang (2011), dans son mémoire professionnel pour l'obtention de son Bachelor en enseignement préscolaire et primaire à la Haute École pédagogique de Lausanne, s'est intéressé à l'influence de la cohésion parentale sur les performances scolaires des enfants. Il affirme, sur la base de livres d'auteurs spécialisés dans le domaine tels que Kellerhals, Widmer et Levy (2004) et Deslandes (2005), que « l'augmentation des familles monoparentales et des familles recomposées apporte de « nouvelles » manières de fonctionner en terme relationnel. Nombre de recherches ont déjà montré les difficultés qu'introduit la rupture conjugale pour les enfants, en particulier sur leur estime de soi » (p. 10).

Zonabend (2006), pédopsychiatre, a écrit un livre sur les enfants du divorce afin de savoir si la séparation parentale peut entraîner des effets irréversibles dans la vie de l'enfant. Selon elle, cinq principaux troubles peuvent découler des suites de l'annonce d'un divorce : l'anxiété, la colère, la tristesse, la culpabilité et le sentiment d'abandon. Elle précise également que ces derniers peuvent persister dans le temps. Le fait que des pédopsychiatres puissent s'intéresser à la séparation parentale montre bien qu'elle peut avoir de graves conséquences psychologiques chez l'enfant, jusqu'à entraîner des troubles psychopathologiques. Martin (2007) précise qu'au cours du XX^{ème} siècle, beaucoup de pédopsychiatres et de criminologues ont investigué les conséquences du divorce sur les enfants et ont tenté de démontrer qu'il

avait toujours un impact négatif pour l'enfant. Il ajoute ainsi que « ce diagnostic est en partie lié aux méthodes utilisées et aux effets de sélection de ces enquêtes » (Martin, 2007, p.9).

Une des principales réactions observées chez les enfants dont les parents sont séparés est le stress (Lengua & Sandler, 1996a; Sandler, Tein, & West, 1994). Il agit en réponse à un événement traumatique dont le sujet n'a rien pu faire. Il en découle plusieurs phénomènes. L'enfant peut alors devenir anxieux, avoir des troubles somatiques tels que des troubles du sommeil ou une perte d'appétit, faire des cauchemars ou encore se renfermer sur lui (Marcelli & Cohen, 2016). Pendant la période du divorce, les enfants peuvent être en conflit avec leurs parents et ressentir une multitude d'émotions négatives comme de la colère, de l'insatisfaction, jusqu'à faire, dans les cas extrêmes, une dépression. Il arrive également que l'enfant développe des stratégies de défense telles que le déni dans le but d'éviter de ressentir (Adams, 1982). Elles sont comparables aux étapes du processus de deuil ce qui permet d'en déduire que le divorce engendre un deuil de la structure familiale connue jusqu'à présent (Adams, 1982; Losso & Losso, 2010).

Dumas (2013) est professeur en psychologie à l'université de Genève. Il parle des effets du divorce dans son ouvrage des psychopathologies de l'enfant et de l'adolescent. Il nous présente un concept appelé « multifinalité » qui consiste à montrer qu'un même événement n'est pas vécu de la même manière selon qui le vit et donne comme exemple le divorce. Cela démontre que ce dernier peut causer des séquelles psychologiques chez l'enfant ou ne rien causer du tout. Les conséquences dépendent de son vécu, de sa personnalité, de sa capacité d'adaptation (coping). De plus, les différences interindividuelles expliquent que certains événements affectent certaines personnes et non d'autres (Cicchetti & Rogosch, 1996). Martin (2007) ajoute qu'un divorce n'est qu'un moindre mal pour l'enfant s'il vit dans une ambiance conflictuelle perpétuelle à cause des disputes parentales. Enfin, selon Bosma (2006), certains enfants sont « plus vulnérables que d'autres de développer une pathologie (par exemple en raison d'un tempérament difficile) ; pour eux, un niveau de stress relativement faible peut suffire pour entraîner un trouble, et de fortes quantités de protection sont nécessaires pour l'éviter. Le genre est un autre facteur de vulnérabilité bien connu : face à des conditions familiales défavorables (...) » (p.5).

Vangysegheem et Appelboom (2004), affirment que le divorce est un facteur pouvant accentuer la fragilité de l'enfant et non une cause en elle-même de son mal-être psychologique. Tout d'abord, le climat pesant dû aux disputes ou, à l'inverse, à la froideur des parents, accompagné par la culpabilité de l'enfant peut provoquer le renferment social de ce dernier par exemple. De plus, la « multifinalité » de Dumas (2004) et Cicchetti et Rogosch (1996) confirme

également que le divorce peut engendrer divers effets voire aucun. Je conclurais avec cette citation de Guttman, Geva, et Gefen, (1988) qui va aussi dans leur sens :

The outlook for children of divorce is influenced by a complex of factors of which the mere fact of divorce is only one element. The child is also affected by the manner in which the parents accomplish their separation, the way it affects their own performance and behavior, the extent to which the child is involved in conflict between the parents, and their expectations as to the effect of the divorce on the child (p.555).

La citation montre que ce n'est pas le divorce en lui-même qui provoque des réactions émotionnelles chez l'enfant, mais l'ambiance conflictuelle pesante dans laquelle il vit. De plus, les auteurs dénoncent un ensemble de croyances négatives vis-à-vis du divorce.

Une des stratégies mise en place par les enfants qui pourrait expliquer le fait que chacun d'entre eux réagit différemment à une même situation est le coping. C'est un mécanisme de défense qui permet à l'individu de maîtriser, accepter ou inhiber un stimulus interne ou externe qui lui est impossible à supporter à l'aide d'un processus mental ou comportemental (Folkman, 2013; Mariage, 2001).

Quand les parents refusent de se séparer afin de préserver leurs enfants du divorce, un climat de froideur et de ressentiment s'installe, suite au tarissement du sentiment amoureux ; qu'il soit uni ou bilatéral. De ce fait, le couple parental a tendance à se disputer constamment voire, dans les cas extrêmes, à commettre des actes de violence (verbale, physique, ...).

Cette situation n'est pas une alternative souhaitable pour le développement affectif et social de l'enfant qui en est témoin ou peut être pris à parti. Dans ce cas de figure, le divorce serait préférable et déboucherait même sur un effet positif chez l'enfant : le soulagement. (Chahnazarian, 1986; Leprince, 2010; Martin, 2007b; Poussin & Martin-Lebrun, 2011; Vangyseghem & Appelboom, 2004).

2.3.2. Résultante émotionnelle en fonction de l'âge

La séparation parentale provoque chez l'enfant diverses émotions, c'est indéniable. Certains auteurs tels que Spector-Dunsky (1984) ; Vangyseghem et Appelboom (2004) ou Archambault (2007) pensent que l'âge des enfants au moment où les parents mettent fin à leur union impacte leurs émotions de manières différentes.

L'âge de l'enfant lors de la séparation parentale est d'une importance capitale. Il permet de déterminer sa capacité à mettre en place des mécanismes d'élaboration de ses angoisses afin

de les inhiber. Plus l'enfant est jeune lors du divorce de ses parents et moins la capacité d'élaboration est efficace. Tout comme, lorsque les conflits parentaux sont élevés, les parents sont moins à l'écoute de leurs enfants (Spector-Dunsky, 1984 ; Vangyseghem & Appelboom, 2004).

2.3.2.1. Chez le nourrisson

L'impact du divorce chez le nourrisson est très difficile à interpréter. Le bébé perçoit l'absence du parent à travers l'aspect physique. Il ne peut donc pas s'imaginer la vie du parent absent avec des mots ou des concepts non-intégrés. Par ailleurs, il est sensible aux sentiments, aux humeurs et aux changements de comportement de ses parents. Puisque le nourrisson ne peut pas s'exprimer de manière verbale, il le fait de manière somatique en développant, par exemple, des troubles du sommeil, une perte d'appétit ou un comportement agité ou irritable (Vangyseghem & Appelboom, 2004).

2.3.2.2. 1 à 3 ans

Chez l'enfant âgé de 1 à 3 ans, l'influence de la séparation parentale se manifeste principalement par l'angoisse de séparation, des troubles du sommeil ou une régression des acquisitions cognitives ou motrices : un bambin de 3 ans, sachant parler, sous l'effet du traumatisme engendré par le divorce de ses parents, se retrouve à ne plus savoir s'exprimer verbalement (Vangyseghem & Appelboom, 2004).

2.3.2.3. 3 à 6 ans

Selon Vangyseghem et Appelboom (2004) :

Voir ses parents se disputer, s'opposer, se séparer peut constituer la réalisation fantasmatique du désir incestueux (écarter l'un des parents pour posséder l'autre). La séparation parentale vient réaliser une partie des souhaits œdipiens de l'enfant. Il peut exprimer des sentiments hostiles à l'égard de l'un ou l'autre parent en fonction d'une situation imaginaire sans que ceux-ci ne reflètent une situation réelle (p. 444).

Le divorce vécu par un enfant âgé entre 3 et 6 ans est analysé par les auteurs sous un angle psychanalytique. Ayant suivi une formation de pédopsychiatres, ils comparent la séparation parentale à la réalisation du complexe d'Œdipe. Le conflit entre la situation réelle et le vécu imaginaire de l'enfant entraîne un sentiment de culpabilité. De son point de vue, il est responsable du départ du parent. Plusieurs symptômes apparaissent des suites de cette

culpabilité, une conduite d'échec avec risque d'échec scolaire ou des troubles du comportement, un état dépressif ou une névrose d'abandon caractérisée par des moments de nostalgie de l'unité familiale et des moments d'agressivité (Vangyseghem & Appelboom, 2004).

2.3.2.4. 6 à 12 ans

Vangyseghem et Appelboom (2004) disent que les enfants de cette tranche d'âge utilisent comme mécanisme de défense, la réaction projective. Elle consiste à mettre la faute sur autrui. Le climat agressif découlant des disputes parentales rend l'enfant instable émotionnellement ; il a tendance à faire ressortir ses émotions négatives, et s'il utilise son mécanisme de défense, il aura tendance à être agressif avec les autres, en particulier avec les nouveaux conjoints de ses parents. Il aura tendance à moins demander d'aide aux personnes adultes. Bien que ce phénomène soit positif en soi, car l'enfant est moins dépendant de ses parents et, de manière générale, l'autonomie est vue comme un stade de développement avancé pour un enfant de ces âges, l'« hypermaturité » l'empêche d'acquérir certains concepts « tel[s] que le clivage [mécanisme de défense permettant à l'enfant de ne pas se laisser submerger par un traumatisme en rejetant la réalité], car elle fait sauter des étapes » (Vangyseghem et Appelboom, 2004, p. 444). Ce qui signifie que l'hypermaturité n'est pas si positive et qu'à la place du clivage, l'enfant utilisera d'autres ressources qui ne sont pas adaptés à son âge. Enfin, il arrive dans certains cas que l'enfant souffre émotionnellement. Par exemple, d'un conflit de loyauté : il ne se sent pas en droit d'aimer l'autre parent. D'autres symptômes se manifestent tels que les phobies, la tristesse ou la dépression. Les performances scolaires, quant à elles ne sont pas spécialement mauvaises et, au contraire, certains redoublent d'efforts afin de se sentir valorisés.

2.3.2.5. Chez l'adolescent

Selon Vangyseghem et Appelboom (2004) :

Lorsque la séparation parentale survient à l'adolescence, elle interfère avec le mouvement normal de désidérialisation parentale, et la recherche en dehors de la famille d'un modèle identificatoire. De ce fait, elle peut faciliter l'évolution vers la maturité, l'autonomie. Par contre, si les parents paraissent vulnérables, désorganisés, dépressifs, l'adolescent peut se sentir responsable du bien-être d'un ou des deux parent(s) et devenir un soutien, un thérapeute, en un mot se parentifier (p.445).

Cette citation montre que l'adolescent, lors de la séparation de ses parents, a tendance à encore plus les voir de manière négative que n'importe quel autre adolescent. De ce fait, son désir d'autonomie aura tendance à s'accroître fortement. Bien que l'autonomie puisse être positive en soi, elle n'est pas nécessairement bénéfique quand la subit trop jeune. Un adolescent est encore en phase de développement, qu'il soit physique ou psychique. Il se prépare à devenir adulte. Par ailleurs, il n'a pas encore fini son apprentissage scolaire ou professionnel. De ce fait, son entrée dans la vie active peut être compromise à cause d'un manque de formation dû à l'abandon précoce des études par exemple. La volonté de s'émanciper lors de l'adolescence peut être causée par le divorce parental, car selon les auteurs, il peut provoquer chez la population adolescente du mépris des valeurs familiales voire une non-idéalisation parentale. En plus de cela, il peut souffrir d'anxiété vis-à-vis de l'avenir ou avoir une faible estime de soi (Vangysegheem & Appelboom, 2004), ce qui pourra compromettre la poursuite du cursus scolaire.

Spector-Dunsky (1984) a écrit son article à l'aide d'études américaines et canadiennes basées sur des recherches empiriques dans le domaine du divorce et de l'impact émotionnel qu'a ce dernier sur la scolarité des enfants. Elle se concentre sur les effets qu'a la séparation parentale dans le domaine scolaire. Dans son article publié dans la revue des sciences de l'éducation, tout comme Vangysegheem et Appelboom (2004), elle parle également des effets de la séparation parentale sur l'enfant selon son âge. Cependant, les tranches d'âge varient quelque peu.

3. Scolarité

La scolarité est une étape importante dans la vie d'un enfant. L'école est un lieu dans lequel l'enfant apprend non seulement des concepts mathématiques, de français ou autres, mais où il apprend également à vivre en communauté, à se construire notamment dans son estime de soi. Elle va décider de son avenir social, affectif et professionnel par sa réussite ou à l'inverse, son échec. Cependant, la performance, bien qu'importante, n'est pas l'unique facteur composant la scolarité. L'élève se socialise, que ce soit avec ses camarades ou le personnel enseignant. La relation école-famille est également importante, car si elle est positive, l'enfant se sentira plus entouré, aura plus de confiance en lui et ses parents participeront davantage à la vie scolaire. Enfin, la motivation et l'investissement scolaire sont indispensables à la scolarité afin qu'elle se passe le mieux possible. Ces dernières émanent directement de l'élève et peuvent être influencées par des facteurs externes (Barbeau, Montini, & Roy, 1997; Deslandes, 2006; Fortin, Plante, & Bradley, 2011; Leloup, 2000; Ruel, 1984; Spector-Dunsky,

1984). Je vais tenter de présenter les domaines de la scolarité et de définir les bonnes ou mauvaises conditions d'apprentissage.

La scolarité en termes de performance revient le plus souvent dans les textes. Selon les auteurs, elle va concrètement déterminer l'avenir de l'élève un des objectifs principale de la réussite scolaire (Cretin, 2012 ; Leloup, 2000 ; Piketty, 2003 ; Tazouti & Jarlégan, 2010). Les parents comptent souvent beaucoup sur les bons résultats de leurs enfants afin que ceux-ci puissent continuer leurs études ou commencer un apprentissage. Généralement, de bonnes notes garantissent de meilleures chances d'avoir un avenir (Glasman & Besson, 2005).

La motivation est le moteur de la performance scolaire et c'est grâce à elle que l'élève va se mettre à travailler. Elle est très influencée par des facteurs à la fois internes (émotions, physiologie, etc.) et externes (bruits, actes commis par les autres élèves, etc.). De plus, elle est également très importante dans la pyramide des besoins de Maslow, car elle va permettre à l'homme de se pousser dans ses retranchements afin de s'accomplir (Maslow, 1943).

Bien que souvent perçue comme un simple intérêt, elle est cependant beaucoup plus complexe (Barbeau et al., 1997; Leloup, 2000; Nuttin, 2015; Ruel, 1984) et mets en place des mécanismes tels que l'orientation (Cosnefroy, 2004), l'intensité et la persistance (Roussel, 2000).

Cosnefroy (2004), nous présente, dans sa note de synthèse sur la motivation, le premier indicateur qui est l'orientation. Son étude s'intéresse principalement au domaine scolaire, notamment dans la réussite de l'apprentissage. La motivation, selon lui, représente « les buts, c'est-à-dire les raisons qui poussent [l'individu] à s'engager dans la tâche et qui orientent la conduite, par exemple dans une situation d'apprentissage » (p. 107). Ces buts diffèrent selon l'engagement du sujet, s'il veut à tout prix réussir (motivation d'accomplissement) ou, à l'inverse, s'il veut éviter l'échec (motivation à éviter l'échec). Un élève ayant principalement la motivation à éviter l'échec aura tendance à esquiver la situation et être plus anxieux vis-à-vis d'elle, il se laissera plus submerger par les émotions négatives (Atkinson & Birch, 1978).

Roussel (2000), professeur dans le domaine des Sciences humaines à l'université de Toulouse, nous expose le second indicateur de la motivation : l'intensité, définie comme : « incit[ant] à dépenser l'énergie à la mesure des objectifs à atteindre. Elle se manifeste par le niveau des efforts physiques, intellectuels et mentaux déployés dans le travail » (pp. 4-5). Ainsi que le dernier : la persistance. Il l'explique comme : « se manifest[ant] par la continuité dans le temps des caractéristiques de direction et d'intensité de la motivation » (p.5).

Barbeau et al. (1997) ajoutent la notion d'engagement cognitif. Il représente le degré d'effort fourni pour effectuer une tâche et peut fluctuer en fonction des émotions et du tempérament de la personne. Par exemple, un élève qualifié d' « engagé » aura tendance à ne pas se laisser

abattre au premier obstacle. Il trouvera des solutions de lui-même afin d'atteindre ses objectifs (Barbeau & al., 1997).

4. Apprentissage et émotions

Les émotions appartiennent au processus d'apprentissage et à la scolarité. Selon Pekrun, Muis, Frenzel et Goetz (2017), ces dernières animent l'élève et donc, il lui est impossible de ne rien ressentir quand celui-ci pense à un examen. Il peut se réjouir, car il a bien révisé, avoir peur de l'échec ou se sentir désemparé, car il ne se sent pas prêt par exemple. De plus, l'émotion va au-delà de l'élève, elle intervient à travers le corps enseignant. Par exemple, l'enseignant n'a pas l'unique but d'enseigner, il rêve de transmettre sa passion de son domaine et susciter l'intérêt de ses élèves (Pekrun, Muis, Frenzel, & Goetz, 2017). Lafortune, Doudin et Pons (2004) ajoutent qu'être d'humeur positive favorise l'apprentissage. Par exemple, avoir le plaisir d'apprendre est bénéfique, car l'élève ne considérera pas la tâche comme une corvée. De ce fait, il est plus enclin à s'instruire et a tendance à mieux retenir. Le plaisir est, selon les auteurs, l'émotion positive principale favorisant l'apprentissage, notamment avec de bons résultats scolaires, et la motivation (Lafortune, Doudin, & Pons, 2004). Enfin, ces derniers présentent le concept d'intelligence émotionnelle qui est la capacité à utiliser ou, à l'inverse, inhiber ses émotions afin d'effectuer certaines tâches précises (Goleman & Piélat, 1997 ; Lafortune et al., 2004).

L'estime de soi est définie par Oubrayrie et Lescarret (1997) comme : « l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées » (p. 10). Elle est, comme les émotions, une condition influençant l'apprentissage et la scolarité. Si elle est positive, elle favorisera la scolarité et si elle est négative, elle la péjorera. André (2004), ajoute que « les troubles de l'estime de soi sont un peu les « grands aggravateurs » de toute forme de difficultés : ils sont un facteur de risque lorsqu'ils sont associés [...] à des problèmes d'autocontrôle de la vie quotidienne ([...] réussir sa scolarité, et autres missions difficiles...) » (p. 50). L'estime de soi se construit à la fois à l'aide des interactions avec ses proches, des expériences vécues, des échecs et des réussites et du regard des autres (Oubrayrie & Lescarret, 1997; Oubrayrie, Lescarret, & De Léonardis, 1996). Elle est importante dans le domaine scolaire, car elle peut influencer sur la motivation – et donc péjorer la performance-, et donc péjorer la performance, et sur les relations avec ses camarades (Ehrenberg, 2008; Genoud, 2008; Lafortune & Mongeau, 2002). Elle est un des éléments constituant l'image de soi et elle peut être positive ou négative en fonction de l'auto-évaluation du sujet (Tap, 1988). Elle permet une visualisation à la fois corporelle et mentale de soi correspondant à nos valeurs ou non. Le statut scolaire, par

exemple, influence grandement l'image de soi de l'élève, ce qui peut participer à son échec ou à sa réussite (Gilly, 1968). Chez l'enfant ou l'adolescent, elle aurait cinq composantes : aspect physique, réussite scolaire, compétences athlétiques, conformité comportementale, popularité. Lors d'un divorce, la conformité comportementale et la réussite scolaire peuvent être affectées. Le premier si l'enfant se renferme sur lui-même ou s'il montre trop ses émotions négative, la colère notamment et le second s'il se sent si se sent si anxieux qu'il n'arrive plus à se focaliser sur son travail scolaire. L'enfant peut donc avoir une bonne estime de lui-même dans certains domaines et non dans d'autres (André, 2006). Enfin, l'auteur ajoute :

Par ailleurs, la sensibilité à l'échec, très liée au niveau d'estime de soi, est fortement modulée par les facteurs relationnels : les sujets à basse estime de soi sont d'autant plus hésitants à prendre des décisions qu'ils savent que celles-ci seront observées et commentées par des évaluateurs (l'échec aura donc un caractère public). Par contre, les décisions qui ne seront pas soumises à évaluation sont beaucoup plus facilement prises (la peur de l'échec ne les parasitant pas) (André, 2006, p. 9)

Une faible estime de soi peut être provoquée par des expériences négatives répétées. Le schéma de Lafortune et Mongeau (2009), montre l'impact de ces échecs sur l'estime de soi.

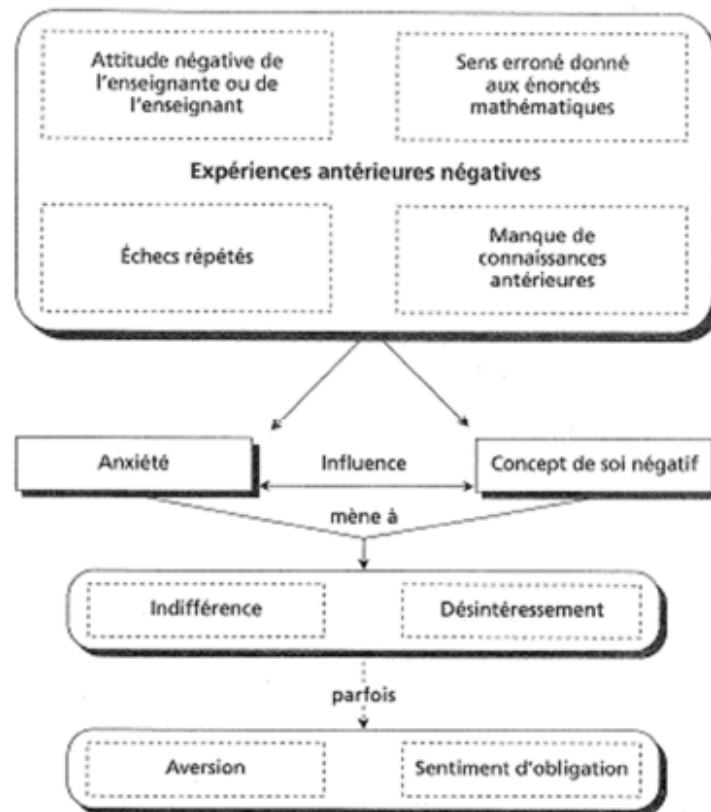


Figure 2 : Influence réciproque des réactions affectives : réflexions préalables (Lafortune & Mongeau, 2002, p. 59)

4.1. Condition d'apprentissage

L'étude de Lafortune et Mongeau (2002) montre que les émotions interviennent dans la scolarité, que ce soit au niveau de la performance ou de la motivation. S'ils sont positifs, l'élève a toutes les clefs en main pour réussir. S'ils sont négatifs, il peut être entraîné dans un cercle vicieux. Une mauvaise estime de soi, par exemple, entraîne un désintéret pour la matière et donc une perte de motivation et engendre une baisse de performance. Cette baisse de performance amène à une mauvaise estime de soi. Cependant, je dois nuancer mon propos, car une émotion négative n'est pas nécessairement permanente. L'élève développe des mécanismes afin de l'inhiber et ainsi revenir à la normale. De plus, de multiples facteurs externes font varier les émotions. De ce fait, le phénomène du cercle vicieux n'est pas généralisable à tous les élèves.

L'anxiété, la peur d'apprendre ou la honte sont des émotions qui ne favorisent pas l'apprentissage. En effet, elles freinent l'enfant à la fois dans sa volonté d'apprendre et dans son but d'obtenir de bons résultats scolaires (Lafortune & Mongeau, 2002; Pekrun et al., 2017; Sander, 2017).

Le divorce peut engendrer une diminution du revenu ce qui renforce la précarité de la situation (Martin, 1996; Phélip & Berger, 2012). L'anxiété provoquée par la précarité de la situation ne fait pas partie des bonnes conditions d'apprentissage. Le reportage de la Radio Télévision Suisse (2018) illustre bien ce propos et ajoute même que les personnes trop préoccupées par les problèmes d'argent auraient une capacité de concentration moins bonne que celles qui ne vivent pas dans la précarité. Bien qu'une situation économique lésée envahisse les pensées de l'enfant, elle impacte négativement l'apprentissage d'un point de vue matériel. En effet, la précarité handicape l'enfant, car les conditions notamment de logement sont difficiles, les parents ne peuvent pas se permettre d'offrir des sorties culturelle (bibliothèques, musée, etc.) ou dans le cas des difficultés d'apprentissage, des cours particuliers (Cretin, 2012).

Les émotions positives, quant à elle, sont positives pour l'apprentissage. Un enfant heureux aura tendance à avoir plus de volonté à apprendre, à être plus motivé. Avoir le plaisir d'apprendre est notamment plus bénéfique pour avoir de bonnes notes que d'être anxieux (Lafortune & Mongeau, 2002; Sander, 2017). Cependant, Sander (2017) nuance le fait qu'une émotion positive seule ne peut pas améliorer l'apprentissage, il faut l'associer à des conditions externes d'apprentissage telles que la thématique d'un cours ou le cours en lui-même.

Concernant les conditions matérielles positives d'apprentissage, avoir un lieu propice à l'étude est primordial. Cretin (2012) relate dans son travail que 32 % des enfants issus de familles de parents divorcés n'avaient pas de chambres pour eux-même. Ils n'ont donc pas un lieu calme pour réviser.

Les émotions peuvent intervenir dans la scolarité, que ce soit au niveau de la performance, des relations établies avec les camarades ou les enseignants ou de la motivation. S'ils sont positifs, l'élève a toutes les clefs en main pour réussir. S'ils sont négatifs, il peut être entraîné dans un cercle vicieux. Une mauvaise estime de soi, par exemple, entraîne un désintérêt pour la matière et donc une perte de motivation et engendre une baisse de performance. Cette baisse de performance amène à une mauvaise estime de soi. Cependant, je dois nuancer mon propos. Une émotion négative n'est pas nécessairement permanente, l'élève développe des mécanismes afin de l'inhiber et ainsi revenir à la normale. De plus, de multiples facteurs externes font varier les émotions. De ce fait, le phénomène du cercle vicieux n'est pas généralisable à tous les élèves.

4.2. L'apprentissage chez les enfants de parents divorcés

Les émotions provoquées par le divorce peuvent influencer la performance scolaire. Piketty (2003) a mené une étude sur l'influence du divorce sur les résultats scolaires des enfants. Il a comparé leurs notes avant que leurs parents ne se séparent avec celles d'enfants issus de familles monoparentales afin de prouver qu'un mauvais climat est tout aussi néfaste que vivre avec un seul parent. Les résultats obtenus sur la comparaison des deux groupes ont montré que la performance scolaire du premier groupe est aussi basse que l'autre. L'auteur ressort que ce n'est pas uniquement le divorce qui n'aide pas l'enfant à avoir de bons résultats, mais que le climat de conflit régnant au sein du cocon familial est plus nocif sur les résultats scolaires que la séparation en elle-même.

Kaye (1989), dirige une étude longitudinale d'une durée de cinq ans sur les effets du divorce sur la scolarité aux États-Unis. Il a choisi de comparer les résultats scolaires ainsi que les scores obtenus d'un test d'évaluations des compétences effectué annuellement de 457 enfants, 234 enfants dont leurs parents sont divorcés et 223 enfants issus de familles biparentales afin de voir s'il y avait des différences au niveau de la performance scolaire entre ces deux populations. Il a énoncé cinq questions de recherche afin d'étoffer son travail. La première question s'intéresse au moment précis où les résultats commencent à chuter. La seconde consiste à connaître la durée de l'effet du divorce sur les résultats scolaires. La troisième s'intéresse à l'influence du divorce selon l'âge de l'enfant sur les performances. La quatrième s'interroge sur l'effet du genre et la dernière sur les matières spécifiques. L'auteur conclut que peu de temps après le divorce, les enfants, qu'importe le genre, ont de moins bons scores au test de compétences que leurs camarades issus de familles biparentales. Cependant, il n'a pas vu de différences significatives entre la moyenne des notes obtenues tout au long de l'année. En comparant les résultats aux tests de compétence des garçons et des filles issus de famille monoparentale cinq ans après le divorce. Il remarque que ses derniers ont de moins bons résultats. Il suppose que ce phénomène est dû à l'absence de la figure paternelle, car la garde est attribuée à la mère dans la majorité des cas. Deslandes et Cloutier (2005) ajoutent que de manière générale, les garçons ont une performance scolaire moindre que celle des filles, mais que la différence est encore plus flagrante chez les garçons issus de famille monoparentale. En effet, le garçon serait plus dissipé en classe et moins assidu dans ses travaux scolaires. Enfin, l'auteur n'a pas vu d'effets selon les âges, ni selon les matières spécifiques. Les causes principales de ces baisses de performances scolaires seraient l'anxiété et des troubles de la concentration (Kaye, 1989). Il y a une raison qui provoque une subite chute des résultats scolaires de l'enfant, ce n'est pas anodin (Kaye, 1989). Lors d'un divorce, il peut éprouver une multitude d'émotions ce qui peut affecter sa performance. Le sentiment de culpabilité et d'abandon peut influencer ses résultats scolaires, car cela permet d'attirer l'attention vers lui de par ses mauvaises notes et ainsi ne plus laisser ses parents penser au divorce, de le rassurer, d'assouvir son besoin d'appartenance et de

sécurité, car l'enfant, dans sa vision égocentrique du monde, pense qu'il est responsable de la séparation parentale (Vangysegheem & Appelboom, 2004 ; Zonabend, 2006).

Le plaisir est une composante importante dans l'apprentissage scolaire. Elle motive l'élève afin de s'atteler à la tâche (Lafortune et al., 2004). Il n'est pas nécessairement obligatoire qu'un enfant dont les parents sont divorcés ait de mauvaises notes.

La motivation n'est pas objectivable et, de ce fait, étudiée directement par l'observation de comportement. Certains enfants, lorsqu'ils vivent un divorce, peuvent avoir un changement de comportement à l'école. Par exemple être plus impulsifs, dissipés (Felner, Ginter, Boike, & Cowen, 1981), avoir une baisse de résultats (Kaye, 1989), etc.

Mais la séparation parentale n'engendre pas uniquement une baisse de motivation. Selon Spector-Dunsky (1984), le traumatisme du divorce est tel que l'enfant aura tendance à se concentrer sur son travail scolaire, car l'école est la seule entité stable et continue dans une vie ou tout semble partir en vrille. L'école serait donc d'un soutien capital pour l'enfant vivant une telle situation et elle lui permettrait d'assouvir un besoin de sécurité (Maslow, 1943). Il arrive toutefois que « L'existence d'une dichotomie entre apprentissage cognitif et vie affective [apparaisse] : cette dichotomie existe dans l'enseignement en général ; elle se manifeste d'une façon plus spécifique dans le clivage entre venir à l'école pour apprendre avec son intellect et vivre cet apprentissage avec tous ses aspects socio-émotifs. » (Spector-Dunsky, 1984, p.576). Anaut (2007) ajoute que l'école, en plus d'enseigner des apprentissages cognitifs, apprendrait aux enfants « blessés » des mécanismes de défense, notamment entretenir des relations d'amitié avec leurs camarades de classe ou professeurs ou avoir de bons résultats scolaires. Elle va contribuer à aider l'élève à se sentir valorisé malgré les événements qui se déroulent dans son environnement familial, grâce à une stabilité redécouverte.

Le divorce, par les émotions qu'il provoque chez l'enfant, par le choc de la rupture, peut renfermer l'enfant sur lui-même (Marcelli & Cohen, 2016 ; Vangysegheem & Appelboom, 2004). Celui-ci aura alors tendance à éviter les contacts sociaux, à s'isoler, ce qui l'empêchera d'établir des relations avec ses pairs. Cette baisse de socialisation peut avoir des conséquences négatives sur l'assouvissement de ses besoins d'appartenance.

La socialisation entre pairs est primordiale pour développer une bonne estime de soi, car la vision des autres sur nous-mêmes participe à la construction de celle-ci. Le divorce en perturbant l'estime de soi (Lang, 2011 ; Vangysegheem & Appelboom, 2004) va également chambouler la socialisation entre pairs. L'enfant aura alors tendance à se percevoir de manière plus négative et transmettra cette image à ses camarades, ce qui pourra modifier positivement ou négativement les relations préétablies. Par exemple, les amis proches auront tendance à

vouloir apporter du soutien à l'enfant tandis que les moins proches prendront peut-être plus de distance avec lui.

Lors d'un divorce ou d'une séparation, il est plus difficile pour les deux parents d'être impliqués dans la relation avec l'école. En effet, le parent qui n'a pas la garde peut avoir un investissement moindre dans le cursus scolaire de son enfant. De plus, les enfants recevraient moins d'aide aux devoirs de leur part (Cretin, 2012). L'investissement du parent dans le cursus scolaire de l'enfant étant un facteur favorable à la réussite scolaire, le divorce perturbe cette relation. Ainsi, l'enfant de parents divorcés peut avoir moins de soutien de la part de sa famille, car trop préoccupée par le changement de vie, ce qui peut diminuer ses performances scolaires.

4.3. Le divorce et la Pyramide de Maslow

Les besoins, selon Maslow (1943), se construisent de manière hiérarchique : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissements personnels. Pour avoir la motivation nécessaire à atteindre un besoin supérieur, il faut satisfaire au moins partiellement celui qui est inférieur. Par exemple, une personne ne pouvant pas manger à sa faim ne voudra pas absolument satisfaire le besoin d'estime qui semble inutile à ce moment-là. Elle préférera avant tout se focaliser sur les besoins physiologiques qui lui permette de survivre. Le modèle ci-dessous permet de montrer comment se hiérarchisent les besoins.

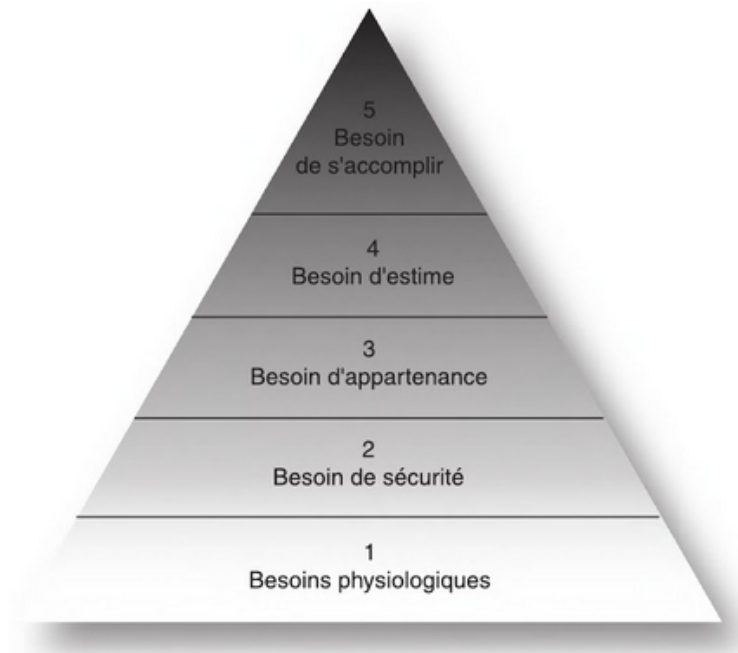


Figure 3 : Pyramide de Maslow (Pellaud, 2011, p. 13)

Dans le cadre d'un divorce, la pyramide des besoins peut permettre de comprendre comment les émotions et les effets provoqués par une séparation parentale chez l'enfant (cadre familial, besoin de sécurité et/ou d'appartenance) agit sur la scolarité, notamment sur les performances scolaires.

De manière générale, le divorce est mal vécu par les enfants. Il a à la fois une résultante émotionnelle et économique (Dumas, 2013; Lang, 2011; Lengua & Sandler, 1996b; Marcelli & Cohen, 2016; Martin, 1996; Neyrand, 2005; Phélip & Berger, 2012; Sandler et al., 1994; Spector-Dunsky, 1984; Vangyseghem & Appelboom, 2004; Zonabend, 2006). Dans le contexte scolaire, la réussite intervient dans les besoins d'accomplissement.

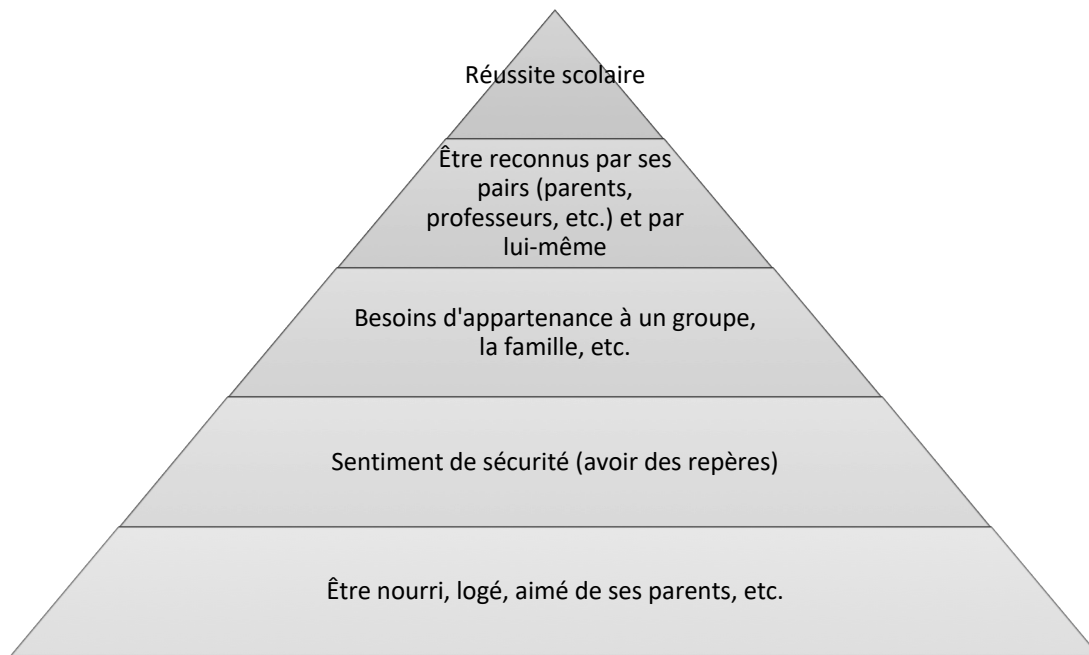


Figure 4 : Pyramide des besoins adaptée à la situation scolaire

Admettons que la réussite scolaire soit le point culminant de la pyramide. Pour l'atteindre, il faut que l'enfant ait au moins partiellement répondu aux besoins précédents. Si tout va parfaitement dans sa vie, il aura peu de difficultés à, dans un premier temps, avoir la motivation à atteindre ce but et, dans un second temps, réussir à répondre à ce besoin. Cependant, s'il vit des événements difficiles, il aura plus de difficultés à avoir la motivation à atteindre le sommet de la pyramide.

Dans un premier temps, le contexte avant le divorce est important. Si le climat familial est mauvais, que les parents se disputent sans arrêt, le bien-être de l'enfant en pâtit (Martin, 2007a). Un sentiment d'insécurité, de par ce climat familial délétère, l'envahit et, de ce fait, ses besoins de sécurité sont inassouvis. De ce fait, il cherchera un environnement stable ou des personnes « ressource » qui lui permettront d'obtenir l'équilibre manquant. Dans le domaine scolaire, par exemple, il se peut que l'enfant se surpasse afin de se sentir valorisé. Or, ce n'est pas dû au plaisir d'apprendre, mais si l'on prend la théorie de la motivation humaine de Maslow (1943), il cherche à assouvir ses besoins de sécurité, car l'école est la seule entité stable qu'il lui reste pour le moment (Vangysegghem & Appelboom, 2004).

La procédure de divorce en elle-même ne vient pas perturber l'enfant, mais plutôt ce qu'il se passe après (Martin, 2007a). La séparation parentale, un nouveau mode de vie, des disputes persistantes entre les parents malgré la séparation, le budget familial réduit, etc. L'accumulation de tous ces événements déstabilise l'enfant. De ce fait, il ne pourra pas

combler ses besoins de sécurité et ainsi, n'atteindra pas le sommet de la pyramide. Maslow (1943) ajoute que les parents sont la figure de sécurité la plus importante pour les enfants.

Les émotions provoquées par le divorce influent sur la motivation à l'école qui elle-même a un impact sur la réussite scolaire, point culminant de la pyramide. L'anxiété chez l'enfant provoquée par la séparation des parents est une des répercussions se retrouvant pratiquement dans chaque tranche d'âge décrite par Vangysegghem et Appelboom (2004). Elle agit notamment sur les besoins de sécurité en l'empêchant de se focaliser sur autre chose que ses problèmes, ce qui le contraint à ne pas avoir la motivation nécessaire pour passer à un autre besoin. Enfin, le divorce agit sur les besoins d'estime, notamment à cause du sentiment de culpabilité ressenti par l'enfant et sur les besoins d'appartenance, car il y a un remaniement de la structure familiale qui fait que l'enfant ne sait plus à quelle famille il appartient (Spector-Dunsky, 1984 ; Vangysegghem & Appelboom, 2004).

Dans la majeure partie des cas, les émotions provoquées par le divorce agissent sur les besoins de sécurité, d'appartenance et d'estime. Ce qui montre à quel point l'enfant peut être traumatisé par la situation. Notons toutefois que certains auteurs tels que Martin (2007), Dumas (2013) ou Cicchetti et Rogosch (1996) mettent en évidence dans leurs articles que les enfants vivant un divorce sont chamboulés notamment pendant un laps de temps, mais que ceux-ci arrivent plus ou moins à s'en remettre et à s'adapter à la nouvelle situation familiale ou ne sont pas du tout affectés par la séparation.

Conclusion

Ce travail vise à comprendre comment les émotions provoquées par le divorce peuvent impacter la scolarité d'un enfant. Pour ce faire, j'ai tenté de répondre à deux autres sous-questions : « quelles sont les émotions engendrées chez l'enfant dont les parents divorcent ? » et « quelles sont les conditions favorisant ou non l'apprentissage ? ». Dans un premier temps, j'ai voulu expliquer ce qu'étaient les émotions. Ensuite, j'ai défini le divorce et qu'elles étaient les répercussions émotionnelles et matérielles. Puis, j'ai expliqué ce qu'était la scolarité et quels domaines elle touchait (performance, motivation) et quelles étaient les conditions favorisant ou non l'apprentissage. Enfin, j'ai tenté d'analyser les impacts des émotions provoquées par le divorce à l'aide de la pyramide des besoins de Maslow (1943).

Je peux, grâce à la littérature, noter que le divorce est vécu négativement dans la grande majorité des cas par les enfants, du fait de la concrétisation de la rupture. Cependant, il arrive quelques fois qu'ils se sentent soulagés de la séparation de leurs parents notamment quand

l'un d'entre eux est violent ou que l'ambiance due aux disputes se fait trop lourde. Les principales émotions provoquées par le divorce sont : la tristesse, la culpabilité, l'anxiété, etc. De plus, la séparation parentale a des répercussions psychologiques sur l'enfant, mais elles peuvent varier selon son âge et sa personnalité. Plus l'enfant est jeune lors du divorce, plus il est vulnérable, car il n'a pas encore appris à inhiber certains mécanismes que ses parents doivent lui apprendre (le clivage). (Adams, 1982 ; Chahnazarian, 1986 ; Spector-Dunsky, 1984 ; Vangysegheem & Appelboom, 2004).

La scolarité est une étape importante dans la vie des enfants, car c'est à l'école qu'ils passent la majeure partie de leur temps. La performance et la motivation sont des facteurs décisifs à sa réussite qui sont fortement influencés par les émotions. Chez les enfants dont les parents divorcent, préoccupations et angoisses peuvent mener à un manque de motivation, ou ce qui peut être perçu comme tel, entraînant une baisse des résultats scolaires et dans certains cas, mener l'élève à un redoublement voire pire, un arrêt de la scolarité. Il influe sur la productivité de l'élève, mais en aucun cas sur son intelligence. Puisque l'aspect affectif est pris en compte, je peux alors supposer qu'un enfant en train de vivre la séparation de ses parents peut être choqué par cet événement et peut penser que sa motivation envers l'école puisse diminuer voire disparaître. Je me suis intéressée aux conditions d'apprentissages d'un point de vue émotionnel afin de voir si certaines émotions provoquées par le divorce affectaient certains facteurs de la scolarité et empêchaient sa réussite.

Mon travail montre que les émotions provoquées par le divorce peuvent avoir un impact sur la scolarité. L'effet du stress, par exemple, est fréquent chez tout enfant vivant un divorce. Il peut causer de l'anxiété ce qui pose problème aux élèves, car cette dernière a tendance à occuper leurs pensées et peut également influencer sur la motivation qui représente le moteur de l'apprentissage. En effet, si l'élève n'est pas motivé, il a tendance à ne pas travailler et se désintéresser de sa tâche. Ce phénomène peut alors causer une baisse de performance qui peut impacter sur l'estime de soi. La motivation, la réussite à l'école, l'estime de soi, la socialisation sont autant de facteurs qui s'influencent mutuellement. Finalement, la motivation est un indicateur très important intervenant dans la scolarité. Elle est considérée comme étant à la base du processus de la réussite scolaire. Cependant, elle peut être influencée par de nombreux facteurs externes tels qu'une mauvaise expérience ou des émotions positives ou négatives. La pyramide de Maslow illustre bien quels sont les besoins les plus touchés par l'impact des émotions provoquées par le divorce : les besoins de sécurité et d'estime. Notons que cela est dû à la perturbation que subit l'enfant.

Bien que les émotions interviennent dans la scolarité de l'enfant, elles n'ont pas obligatoirement un impact sur celle-ci. En effet, certains enfants sont moins affectés par la séparation parentale, car comme le dit Dumas (2013), le divorce n'est pas vécu de la même manière par tous. De plus, certains enfants ont plus de facilité à développer des stratégies d'adaptation, *coping* ou résilience par exemple, que d'autres, ce qui montre que certains puissent mieux gérer émotionnellement le divorce parental (Lengua & Sandler, 1996 ; Sandler et al., 1994) et d'autres sont plus disposés à bien vivre un événement, car ils sont mieux armés : tempérament facile, attachement sécure, etc. (Bosma, 2006). Il arrive également que certains enfants développent des stratégies de coping efficaces permettant d'inhiber le stress (Lengua & Sandler, 1996; Sandler et al., 1994). De plus, le divorce est un événement ayant une multifinalité de réactions, ce qui fait qu'un enfant puisse être effondré et qu'un autre n'éprouve rien du tout (Dumas, 2013). Enfin, Archambault (2007) conclut que :

Pour un jeune en difficulté scolaire, il est par exemple difficile de faire la part des choses entre l'effet d'une trajectoire familiale perturbée par le divorce parental et/ou un ensemble d'effets et de causes contingentes pouvant se superposer : mauvaise entente familiale antérieure au divorce, absence du suivi scolaire parental, difficultés financières, etc. Une séparation n'intervient pas seule et isolée, elle est le fruit d'une histoire conjugale conflictuelle du couple, d'un positionnement social et d'un environnement culturel, économique, etc. (p.13).

Finalement, ce n'est pas le divorce en lui-même qui impacte les émotions de l'enfant, ce sont une accumulation d'événements à la fois matériels et émotionnels provoqués par la séparation. Les émotions provoquées par le divorce ont alors un impact sur la scolarité seulement si l'élève n'arrive pas à utiliser des stratégies de résilience efficaces. S'il n'en a pas, elles vont agir sur lui de telle sorte à ce qu'il se sente dépassé et submergé. Elles agiront le plus souvent sur la motivation, l'estime et le sentiment d'appartenance de l'enfant, ce qui favorisera un échec.

Limites du travail

Les limites de mon travail se situent principalement dans les sources trouvées. Beaucoup d'entre elles, nous présentent les effets négatifs du divorce chez l'enfant, or je n'ai pas trouvé de bibliographie ventant les bienfaits de la séparation parentale, ce que je trouve dommage, car il n'y a pas vraiment de confrontations d'idées entre les auteurs. Puis, certains des auteurs choisis tels que Zonabend (2006) sont pédopsychiatres ce qui peut créer un biais de sélection

de la population, car les pédopsychiatres qui étudiaient les répercussions d'un divorce sur les enfants ne voyaient que des points négatifs en particulier lorsqu'ils les comparaient avec des enfants issus de familles nucléaires. Enfin, la majorité, si ce n'est pas toutes parlent du fait que si le divorce engendre un effet négatif, il provoquera forcément une baisse des performances scolaires. Or, de par mon observation ainsi que mon expérience personnelle, je sais que certains élèves se réfugient dans l'école - sans doute - pour se sentir revalorisés par exemple.

Travail empirique

Le divorce engendre dans la majeure partie des cas des émotions négatives bien qu'il n'ait pas d'impact particulier chez certains enfants. Ces émotions négatives telles que l'anxiété, la peur, la tristesse ou la colère par exemple ont une incidence sur l'apprentissage, notamment dans la motivation à apprendre. Il arrive alors que l'enfant vivant un divorce ait des troubles de l'attention, une baisse de performance qui provoque une baisse des notes ou encore des conflits avec ses camarades, car il est submergé par ses sentiments (Archambault, 2007). Actuellement, les recherches sont avant tout concentrées sur l'aspect négatif du divorce (Aviles Ann M., Anderson Tanya R., & Davila Erica R., 2005). Or, imaginons qu'à la place d'engendrer un échec de performance, il entraîne, à l'inverse, une hausse considérable des notes. Comment le professeur peut-il percevoir ce changement positif ? Est-ce qu'il va penser que son élève s'est amélioré de manière inopinée, qu'il a triché ? Que peut bien cacher ce changement ?

Certains auteurs tels que Berman et Turk (1981) nous présentent différentes stratégies de coping, notamment l'ignorance sélective qui permet à l'individu d'être dans un certain déni de la situation ou l'expression de ses sentiments. Ils suggèrent également que l'implication dans une activité pourrait à la fois permettre à l'individu de se focaliser sur autre chose que la situation le stressant, et/ou lui permettre d'acquérir une certaine reconnaissance vis-à-vis d'autrui. Nous pourrions supposer que l'investissement scolaire serait bénéfique à l'enfant sur ces deux aspects-là. De ce fait, la performance serait meilleure. La pédiatre et psychanalyste Françoise Dolto (1983) a d'ailleurs mis en évidence qu'il ne fallait pas s'inquiéter pour l'élève perturbateur dans la classe, mais pour celui qui reste dans son coin et qui fait tout ce que l'enseignant lui dit, car contrairement à son collègue perturbateur, celui-ci ne sait pas exprimer ses émotions, il garde tout pour lui.

Afin de diriger mon travail de manière empirique, il serait intéressant de questionner les enseignants sur plusieurs situations fictives concernant des élèves étant subitement performants à l'école, en prenant en compte seulement le bulletin scolaire par exemple. L'objectif de ma recherche est à la fois de comprendre comment les enseignants perçoivent la réussite soudaine d'un élève et de savoir si, avec sa formation, l'enseignant arrive à réagir. Cela aurait pour but de montrer que le fait d'être soudainement performant n'est pas exclusivement positif, afin d'avoir leur ressenti sur l'élève et de savoir s'il est naturel pour eux de penser qu'avoir subitement de bonnes notes, synonyme de réussite scolaire, puisse être négatif dans le sens où l'élève compenserait son mal-être en excellant à l'école afin qu'il se sente valorisé. Enfin, il serait judicieux de leur demander quelles solutions ils utiliseraient pour aider ces élèves déchirés par un événement négatif. Pour ce faire, je transmettrais par écrit plusieurs situations fictives accompagnées d'un questionnaire sur le ressenti de l'enseignant vis-à-vis de la situation. Ensuite, je ferais un entretien avec eux afin de parler de leurs réponses et de voir quelles stratégies ces derniers mettraient en place pour améliorer la situation personnelle des élèves.

L'école est une institution dans laquelle l'élève passe la majorité de son temps, où il forge sa personnalité, interagit avec autrui, grandit. Si les enseignants s'aperçoivent du mal-être de leurs élèves alors que ces derniers excellent, ne faudrait-il pas questionner les valeurs de l'école en pensant que la réussite scolaire ne garantit pas forcément le bonheur et plutôt se focaliser sur l'élève dans son ensemble et non uniquement sur ses performances, afin qu'il en ressorte épanoui et prêt à commencer sa vie d'adulte ?

Littérature

- Adams, G. R. (1982). The Effects of Divorce on Adolescents. *The High School Journal*, 65(6), 205–211.
- André, C. (2006). *Imparfaits, libres et heureux: pratiques de l'estime de soi*. Odile Jacob. Paris.
- Archambault, P. (2007). *Les enfants de familles désunies en France : leurs trajectoires, leur devenir*. Paris: Institut national d'études démographiques.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *An introduction to motivation* (2d ed). New York: Van Nostrand.
- Aviles Ann M., Anderson Tanya R., & Davila Erica R. (2005). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32–39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *La motivation scolaire*. Rapport de recherche PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne, Québec. Retrieved from <http://patrickjdaganaud.com/9SUR%20DEMANDE/xMCR/ENGAGEMENT%20COGNITIF%20ET%20AFFECTIF/L%20motivation%20scolaire.doc>
- Berman, W. H., & Turk, D. C. (1981). Adaptation to Divorce: Problems and Coping Strategies. *Journal of Marriage and Family*, 43(1), 179–189. <https://doi.org/10.2307/351428>
- Bosma, H. (2006). Introduction à la psychopathologie développementale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/2), 251–268. <https://doi.org/10.4000/osp.1097>
- Canal9. (2015, March 25). Séparation : les enfants du divorce. *L'Antidote*. Retrieved from <http://canal9.ch/separation-les-enfants-du-divorce/>
- Cardia-Vonèche, L., & Bastard, B. (1991). *Les femmes, le divorce et l'argent*. Genève :Labor et Fides.
- Chahnazarian, A. (1986). Conséquences socio-émotionnelles pour les enfants de divorcés aux États-Unis. *Les Familles d'aujourd'hui, AIDELF*. Retrieved from <http://www.erudit.org/livre/aidelf/1984/000812co.pdf>
- Chevallier-Gaté, C. (2014). *La place des émotions dans l'apprentissage*. Paris : Educatio.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 597–600.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 107–128. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3125>
- Cretin, L. (2012). Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège? *Éducation & Formations*, (82). Retrieved from http://www.vousnousils.fr/wp-content/uploads/2013/10/DEPP_EetF_2012_82_Familles_monoparentales_237316.pdf
- Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le): Corps, émotions, conscience*. Paris :

Odile Jacob.

Damasio, A. R. (2006). *Erreur de Descartes (L')*. Paris : Odile Jacob.

Delaunay-Berdaï, I. (2006). Le veuvage précoce en France Situation démographique, sociale et économique des allocataires des CAF.

Descartes, R. (1728). *Les Passions de l'Ame*. Paris : Charles Le Clerc.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ Hors Série No1*, 145–167.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61–74. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>

Dolto, F. (1983). *Destins croisés du bon élève et de l'affreux jojo*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=rgbewZZGm3s>

Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck Supérieur.

Eckman, P. (1992). Are There Basic Emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553.

Ehrenberg, A. (2008). *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

Elster, J. (2015). L'influence négative des émotions sur la cognition. *Terrains/Théories*, (2). <https://doi.org/10.4000/teth.255>

Felner, R. D., Ginter, M. A., Boike, M. F., & Cowen, E. L. (1981). Parental Death or Divorce and the School Adjustment of Young Children. *American Journal of Community Psychology*, 9(2). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1295915270/citation/7D27CC60A18041A3PQ/1>

Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1913–1915). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de Recherche de La Commission Scolaire de La Région-de-Sherbrooke Sur La Réussite et La Persévérance Scolaire*. Disponible en ligne http://www.Csrs.Qc.ca/Fileadmin/User_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-Maitre-Eleve.Pdf (Page Consultée En Juin 2013). Retrieved from <http://patrickjddaganaud.com/5EHDAAXBESOIN%20D'ATTENTION/RELATION%20MA%20CETRE-%20L%20C8VE.pdf>

Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 35. <https://doi.org/10.7202/1017508ar>

Gilly, M. (1968). L'élève en fonction de sa réussite scolaire. *Enfance*, 21(3), 219–235. <https://doi.org/10.3406/enfan.1968.2458>

Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (Vol. 2). Paris : Université de Savoie.

- Goleman, D., & Piélat, T. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris: R. Laffont.
- Guttmann, J., Geva, N., & Gefen, S. (1988). Teachers' and School Children's Stereotypic Perception of 'The Child of Divorce'. *American Educational Research Journal*, 25(4), 555–571. <https://doi.org/10.2307/1163129>
- Hayez, J.-Y., & Kinoo, P. (2005). Aliénation parentale: un concept à haut risque. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53(4), 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2005.05.004>
- Kaye, S. H. (1989). The Impact of Divorce on Children's Academic Performance. *Journal of Divorce*, 12(2–3), 283–298. https://doi.org/10.1300/J279v12n02_16
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Pons, F. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : PUQ.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L' Affectivité Dans L'Apprentissage*. Québec : PUQ.
- Lang, S. (2011). *Cohésion du couple parental et réussite scolaire*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud. Retrieved from <http://doc.rero.ch/record/31298>
- Larousse, É. (n.d.). Définitions : émotion - Dictionnaire de français Larousse. Retrieved 11 March 2018, from <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>
- Lecerf-Thomas, B. (2016, June 10). L'émotion déclenche l'action ! Retrieved 16 March 2018, from <http://lecerfthomas.com/lemotion-declenche-laction/>
- Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Formation Emploi*, 72(1), 35–47. <https://doi.org/10.3406/forem.2000.2390>
- Lengua, L. J., & Sandler, I. N. (1996a). Self-regulation as a moderator of the relation between coping and symptomatology in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(6), 681–701.
- Lengua, L. J., & Sandler, I. N. (1996b). Self-regulation as a moderator of the relation between coping and symptomatology in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(6), 681–701.
- Leprince, C. (2010). Le divorce : ses conséquences psychiques dans les liens familiaux, Divorce : its psychical consequences in family links, Resumen. *Le Divan familial*, (24), 109–122.
- Losso, R., & Losso, A. P. (2010). Divorce terminé, divorce « interminable » : les processus de transformation du lien, Finished divorce, 'endless divorce' : transformation processes of the link, Resumen. *Le Divan familial*, (24), 123–132. <https://doi.org/10.3917/difa.024.0123>
- Mannoni, P. (2008). *Les événements de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Marcelli, D., & Cohen, D. (2016). *Enfance et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Mariage, A. (2001). Stratégies de coping et dimensions de la personnalité : étude dans un atelier de couture, Coping and symptomatological dimension of the personality study in a workshop of sewing. *Le travail humain*, 64(1), 45–59. <https://doi.org/10.3917/th.641.0045>

- Martin, C. (1996). Trajectoires post-divorce et vulnérabilité. In *L'exclusion : l'état des savoirs* (La Découverte, pp. 172–182). Paris: Serge Paugam.
- Martin, C. (2007a). Des effets du divorce et du non-divorce sur les enfants. *Recherches et Prévisions*, 89(1), 9–19. <https://doi.org/10.3406/caf.2007.2306>
- Martin, C. (2007b). Des effets du divorce et du non-divorce sur les enfants. *Recherches et Prévisions*, 89(1), 9–19. <https://doi.org/10.3406/caf.2007.2306>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Neyrand, G. (2005). Monoparentalité et précarité, Abstract. *Empan*, no 60(4), 51–57. <https://doi.org/10.3917/empa.060.0051>
- Nuttin, J. (2015). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Office fédéral de la statistique. (n.d.). Retrieved 14 August 2017, from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html>
- Oubrayrie, N., & Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 20(1), 7–24.
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & De Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49(3), 383–403. <https://doi.org/10.3406/enfan.1996.3033>
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2017). *Emotions at School*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Editions Quae.
- Phélip, J., & Berger, M. (2012). *Divorce, séparation : les enfants sont-ils protégés ?* Paris : Dunod.
- Philippot, P. (2013). *Émotion et psychothérapie: L'influence des émotions dans la société*. Bruxelles : Pimento.
- Piketty, T. (2003). *The impact of divorce on school performance: evidence from France, 1968-2002*. Londres : Centre for Economic Policy Research
- Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité*. Nantes : Université de Nantes
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344–350.
- Poussin, G., & Martin-Lebrun, É. (2011). *Les enfants du divorce: psychologie de la séparation parentale*. Paris: Dunod.

- Radio Télévision Suisse. (2018, March 7). Dans la tête ... d'un pauvre. *Dans la tête de... Suisse*. Retrieved from <https://www.rts.ch/play/tv/magazine/video/dans-la-tete-----dun-pauvre?id=9392105&startTime=5.364297&station=a9e7621504c6959e35c3ecbe7f6bed0446cdf8da>
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : concept et théories*. LIRHE, Toulouse : Université des sciences sociales de Toulouse.
- Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 247–260. <https://doi.org/10.7202/900450ar>
- Sander, D. (2017, November 13). Ecole : comment les émotions aident à apprendre. Retrieved from <http://www.femina.ch/societe/news-societe/ecole-comment-emotions-aident-apprendre-scolarité-apprentissage-parents-enfants-eleves-professeur-enseignement-david-sander-cisa-universite-geneve-eden>
- Sandler, I. N., Tein, J.-Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65(6), 1744–1763.
- Spector-Dunsky, L. (1984). L'enfant et le divorce dans une perspective scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 569–578. <https://doi.org/10.7202/900472ar>
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion? intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant, Perceived parental competence, parental involvement in homework and children's academic achievement. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (28), 23–40. <https://doi.org/10.3917/rief.028.0023>
- Vangysegheem, S., & Appelboom, J. (2004). Répercussions psychologiques du divorce parental chez l'enfant. *Rev Med Brux*, 25, 442–8.
- Zonabend, A. (2006). *Les enfants dans le divorce*. Studyrama.

Annexes

Déclaration sur l'honneur

Fribourg, le 22 mars 2018

Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon travail écrit seule et sans aide extérieure non autorisée. Par ma signature, j'atteste également n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Ophélie Siess

Travail en Duo

Voici les commentaires établis par ma collègue Lydia Amez-Droz concernant mon travail de Bachelor.

Travail de Bachelor écrit 120 points / oral 60 points

a) Grille d'évaluation du travail écrit : Aspects scientifiques (3/4) total 90 points			
Critères	Indicateurs	Commentaires	Evaluation
1. Définition de la problématique du travail de Bachelor	<ul style="list-style-type: none">. La problématique du travail de Bachelor est clairement énoncée et le choix explicite ainsi que justifié au niveau scientifique. Ancrage explicite dans le champ des sciences de l'éducation. La problématique ouvre sur un travail de type argumentatif (et non descriptif)	<ul style="list-style-type: none">- La problématique est clairement énoncée et bien amenée dans l'introduction- L'entonnoir est visible.- Problématique en lien avec les sciences de l'éducation	10 points
2. Définition des objectifs du travail de Bachelor (ou questions de recherches)	<ul style="list-style-type: none">. Les objectifs sont clairement délimités. Les objectifs sont pertinents par rapport à la problématique posée. Les choix orientant la revue de littérature sont justifiés	<ul style="list-style-type: none">- Les objectifs sont cités en fin d'introduction et en lien direct avec la problématique	10 points
3. Développement	<ul style="list-style-type: none">. Cohérence entre les objectifs annoncés et leur développement	<ul style="list-style-type: none">- Les objectifs annoncés sont traités de manière partielle.	40 points

	<ul style="list-style-type: none"> . Cohérence des apports théoriques avec la problématique . Cohérence de la réflexion . Qualité de l'argumentation . Qualité du contenu : maîtrise d'un champ d'étude . Prise en compte et articulation des différents points de vue présents dans la littérature . Capacité à reformuler et synthétiser les arguments tirés de la littérature . La méthode de travail est décrite avec précision 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apports théoriques doivent encore être mis en lien avec la problématique. - La réflexion est logique, mérite d'être approfondie - Bonne prise en compte des différents auteurs sélectionnés - Les arguments tirés de la littérature sont à améliorer 	
4. Formulation d'une problématique et de questions de recherche empirique	<ul style="list-style-type: none"> . La problématique de recherche empirique est clairement énoncée et elle s'appuie sur les arguments développés dans le travail . Les questions de recherches sont pertinentes . Les questions de recherches sont réalistes et réalisables 	<ul style="list-style-type: none"> - La problématique de recherche empirique est énoncée et se base sur des arguments du développement - Certaines questions sont pertinentes et réalisables 	10 points

	<ul style="list-style-type: none"> . L'étudiant.e.s prend en compte les recherches actuelles . originalité 		
5. Sources d'information	<ul style="list-style-type: none"> . Variété des sources (au moins une source en anglais) . Sélection judicieuse (correspondant à la problématique) . Pertinence des citations . Validité scientifique . Fidélité aux propos des sources dans la reformulation et l'interprétation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les sources sont nombreuses et variées - Plusieurs sources en anglais : bon point - Les citations directes choisies sont pertinentes dans leur chapitre 	5 points
6. Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> . La conclusion rappelle les objectifs, la démarche effectuée et les résultats du travail (synthèse sur le contenu) . La conclusion apporte un regard critique sur le travail effectué (degré de réalisation des objectifs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la conclusion, il reste quelques détails à corriger et finaliser. 	10 points
7. Implication dans le processus de réalisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> . Prise d'initiatives dans la réalisation du travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne implication dans la recherche de sources 	5 points

	<ul style="list-style-type: none"> . Développement d'une attitude autonome dans la réalisation du travail . Bonne planification et respect des délais . Attitude réflexive dans les différentes étapes du travail 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude autonome dans la réalisation du travail - Respect des délais 	
Total des points pour les aspects <i>scientifiques</i> du travail écrit			90
Autres commentaires concernant les aspects <i>scientifiques</i> du travail écrit			
Grille d'évaluation du travail écrit <i>Aspects formels (1/4) total 30 points</i>			
Critères	Indicateurs	Commentaires	Evaluation
1. Titre	. Bref, pertinent et cohérent par rapport au contenu	Titre pertinent et cohérent	5 points

2. Résumé	. Concis, reprend les éléments principaux	Résumé concis	5 points
3. Table des matières	. Rigoureuse . La subdivision des chapitres répond à une logique . Les titres des chapitres correspondent à leur contenu	-Table des matières cohérente - Chapitres correspondants à leur contenu	5 points
4. Rédaction	. Conforme au Guide de présentation formelle des travaux écrits en Sciences de l'éducation . Orthographe, grammaire, syntaxe . Structure du travail (présence d'une logique : articulation des idées) . Formulation des arguments . Bibliographie et citations conformes aux normes APA . Respect du nombre de pages (env. 30)	- Rédaction conforme au Guide de présentation des travaux écrits, quelques petits détails de sources à régler -	10 points
5. Annexes	. Utilité par rapport au propos . grille d'évaluation réalisée en duo . comptes-rendus des soutenances observées	- Annexes utiles pour illustrer des propos	5 points

	. envoi de la liste des références en format RIS à la directrice ou au directeur		
Total des points pour les aspects <i>formels</i> du travail écrit			30 points
Autres commentaires concernant les aspects <i>formels</i> du travail écrit			

Colloque de Bachelor

L'influence de l'activité physique sur les performances scolaires

Audrey Schnegg

Grille d'évaluation de la soutenance orale	
Critères	Indicateurs
Aspects scientifiques (3/4)	<ul style="list-style-type: none">. Mise en évidence des idées principales. Utilisation d'exemples pertinents. Mention des sources utilisées. Identification des limites du travail. Qualité de l'argumentation dans les réponses aux questions

Aspects formels (1/4)	<ul style="list-style-type: none">. Clarté et fluidité du discours. Qualité des supports. Structure de l'exposé. Contact avec l'auditoire. Gestion du temps
-----------------------	---

Motivation et objectifs bien explicités. Résultats d'étude mis en évidence.

Attention aux graphiques que l'on présente → Clarté !

Etudes : Groupes Control et groupe expérimental.

-Fluide, pas braqué sur ses notes, volume adapté. Vocabulaire clair.

Limites, difficultés et perspectives bien formulées.

Question

- Etude transversale et étude expérimentale, quelle différence ?

La personne répond bien aux questions.

- Sport et gym à l'école, sport en activité extrascolaire, différence USA – Suisse, quel modèle préférez-vous ?

Suisse difficile → les parents doivent faire les démarches pour inscrire son enfant dans club privé. Tandis que USA, le sport extrascolaire est intégré à l'école.

- Père qui a envoyé étudiante sur ce thème, que lui dire ?

Ecouter son père pour améliorer ses performances.

Serious game : apports et motivation

Hoang Uyun Uyun Cung

Grille d'évaluation de la soutenance orale	
Critères	Indicateurs
Aspects scientifiques (3/4)	<ul style="list-style-type: none"> . Mise en évidence des idées principales . Utilisation d'exemples pertinents . Mention des sources utilisées . Identification des limites du travail . Qualité de l'argumentation dans les réponses aux questions

Aspects formels (1/4)	<ul style="list-style-type: none"> . Clarté et fluidité du discours . Qualité des supports . Structure de l'exposé . Contact avec l'auditoire . Gestion du temps
-----------------------	---

Serious games = jeux vidéo.

- PowerPoint claire, bon apport à la présentation.
- volume de voix assez faible.
- Plan structuré
- Questions de recherche intéressantes.
- Graphe 1 lisible et pas trop d'infos.
- Serious Games : Jeu de découverte, transmission du savoir de manière ludique.
- Argumentation des habiletés développés par le jeu vidéo bien mise en avant.
- termes techniques bien définis.
- Limites et perspectives bien mise en avant.
- Présentation presque trop rapide

Question

- Donner des points aux élèves : Motivation extrinsèque.
- Exemple serious game de motivation intrinsèque :

- Motivation intéressante : Ne risque-t-on pas de créer deux catégories d'activités (avec et sans jeux). Est-ce que la motivation disparaît qd l'on ne s'attend qu'à un apprentissage du via gaming ?

Réponse fluide mais assez vague, trop en surface.

- Serious games : manière de rendre les jeux accessibles aux filles mais désintérêt des garçons ?

Réponse claire

Education et homoparentalité : défi d'aujourd'hui pour la société de demain

Elisa Rossi

Grille d'évaluation de la soutenance orale	
Critères	Indicateurs
Aspects scientifiques (3/4)	<ul style="list-style-type: none"> . Mise en évidence des idées principales . Utilisation d'exemples pertinents . Mention des sources utilisées . Identification des limites du travail . Qualité de l'argumentation dans les réponses aux questions

Aspects formels (1/4)	<ul style="list-style-type: none"> . Clarté et fluidité du discours . Qualité des supports . Structure de l'exposé . Contact avec l'auditoire . Gestion du temps
-----------------------	---

Volume de voix clair, fluidité. Pas braqué sur note.

Plan bien structuré

Problématique claire et intéressante.

Définitions judicieuses

Travail très intéressant

PowerPoint : bien amené, FAUTES DE FRANÇAIS !

Limites mise en avant. Pas de perspectives.

Questions

- Même problème familles homoparentales et familles monoparentales ?

Très à l'aise avec les réponses. Argumentation claire.

- limites de l'école : la vie continue après l'école → risque de rejet même après l'école.
Ecole en tant que changement de mentalités des enfants. Quel est le rôle de l'école dans ce qu'est la vision de l'homoparentalité par les élèves ?

Idem.