

STRESS ET PERFORMANCE ACADÉMIQUES DES ÉTUDIANTS DE L'INSTITUT SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE DE LA GOMBE*

Patrick LITALEMA LIBOTE¹, Fulbert LINGELE ISEYEFA²,
Basile MULWANI MAKELELE³

DOI: 10.5281/zenodo.18023851

Résumé

Cette étude menée à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (ISP/Gombe) explore, dans une perspective de psychologie cognitive, l'impact du stress sur les performances académiques des étudiants de première année en Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP). Réalisée durant les examens de février 2018, elle s'inscrit dans un contexte marqué par des signes de tension tels que l'agitation, la fatigue intellectuelle et la désorganisation gestuelle. La question centrale examine si le stress, lorsqu'il est mal géré, influence significativement les résultats scolaires. Les hypothèses avancées suggèrent que le stress altère la concentration, modifie les comportements et accroît le risque d'échec académique. L'objectif général est d'identifier et d'analyser les comportements stressants, verbaux et non verbaux, responsables de la baisse de performance. La méthodologie repose sur une approche descriptive et observationnelle utilisant l'observation participante périphérique et l'entretien semi-dirigé auprès de 47 étudiants (18 hommes et 29 femmes). L'observation sur dix jours a permis de relever vingt comportements liés au stress : sept verbaux (bourdonnements, chuchotements, etc.) et treize non verbaux (regards oisifs, transpiration, gestes incohérents, etc.). Les résultats révèlent une corrélation notable entre la fréquence des comportements stressants et les faibles performances, les regards oisifs (50 %) et les bourdonnements (60 %) étant les indicateurs dominants. Ces manifestations traduisent une perte de contrôle émotionnel et cognitif nuisant à la réussite. L'étude conclut que le stress est un facteur déterminant

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Doctoral candidate in Work Psychology, Chief of Works at the Higher Pedagogical Institute of Gombe, e-mail address: patricklitalema531@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9861-9703>

²Doctoral candidate in Work Psychology, Assistant at the Higher Pedagogical Institute of Gombe, e-mail address: fulbertlinge2@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-9805-8424>

³PhD in School Psychology, Full Professor at the University of Lubumbashi, e-mail address: makelelem@unilu.ac.cd. corresponding author, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-2294-7360>

du rendement académique et préconise des stratégies de gestion psychologique telles que la relaxation, le soutien pédagogique et l'entraide entre pairs.

Mots-cles : *Stress, Performance académique, Comportement atypique, Évaluation d'étudiant.*

STRESS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS AT THE HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTE OF GOMBE

Abstract

This study, conducted at the Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (ISP/Gombe), falls within the field of cognitive psychology and aims to understand the impact of stress on the academic performance of first-year students in School and Career Counseling (OSP). Carried out during the February 2018 examination period—often marked by unusual behaviors such as agitation, mental fatigue, and disorganized gestures—it explores how stress may influence exam results. The central question addresses whether poorly managed stress significantly affects students' academic outcomes. The hypotheses suggest that stress alters concentration, modifies behavior, and increases the likelihood of academic failure. The main objective is to identify and analyze stress-related verbal and nonverbal behaviors that explain decreased academic performance. Methodologically, the study adopts a descriptive and observational approach, using peripheral participant observation and semi-structured interviews with 47 students (18 men and 29 women). Over ten days of observation, twenty stress-related behaviors were recorded: seven verbal (buzzing, whispering, chatting, etc.) and thirteen nonverbal (idle gazes, incoherent gestures, sweating, haste, etc.). The results reveal a strong correlation between the frequency of stress behaviors and low academic performance, with idle gazes (50 %) and buzzing (60 %) emerging as the most significant indicators. These behaviors reflect a loss of emotional and cognitive control that directly affects the quality of responses and academic success. The study concludes that stress remains a key variable in academic achievement and recommends psychological preparation and stress management strategies—such as relaxation, pedagogical support, and peer assistance—to improve students' performance and well-being during evaluations.

Key words: *Stress, Academic performance, Atypical behavior, Student assessment.*

1. Introduction

1.1. Intérêt de l'étude

À l'ISP/Gombe, de nombreux étudiants manifestent durant les examens des signes de nervosité, de désorganisation ou d'oubli, révélant une détresse émotionnelle susceptible d'affecter leurs performances cognitives. Comprendre le stress académique devient donc essentiel dans un système où la réussite conditionne la progression universitaire. Sur le plan scientifique, la recherche enrichit la psychologie cognitive et éducative en éclairant les liens entre stress et performance

dans un contexte africain peu documenté. Elle permet également d'adapter les modèles de Selye (1950) et Goleman (1997) aux réalités psychopédagogiques locales, notamment par l'identification des manifestations verbales et non verbales du stress. Sur le plan pratique, elle fournit aux enseignants et psychologues des outils d'observation et d'intervention pour prévenir les effets nuisibles du stress et promouvoir le bien-être étudiant.

1.2. Problématique et objectifs

Depuis toujours, les phénomènes émotionnels — émotion, passion, sentiment — constituent des forces déterminantes dans la régulation du comportement humain. Ils orientent les actions, influencent les jugements et conditionnent l'adaptation aux exigences de l'environnement. En psychologie du développement, cette dynamique renvoie à la question centrale de l'articulation entre hérédité et environnement. Comme l'indiquent Callahan et Chapelle (2016), le développement individuel naît d'un dialogue continu entre dispositions biologiques et influences contextuelles. Dans cette perspective, la psychologie vise à comprendre les comportements dans leur contexte de production (Dewey, 1896), particulièrement en situation d'évaluation académique, où le stress apparaît comme un révélateur de l'adaptation cognitive et émotionnelle.

L'Oxford English Dictionary définit l'émotion comme une agitation de l'esprit associée à un sentiment intense. Goleman (1997), avec sa théorie de l'intelligence émotionnelle, montre que les émotions modulent la pensée, les états physiologiques et les tendances à l'action. Elles peuvent favoriser la motivation ou, inversement, provoquer une désorganisation cognitive, notamment sous forme de stress. Celui-ci correspond à un ensemble de réactions physiques et psychologiques mobilisées lorsque l'individu perçoit une contrainte menaçante. Les travaux de Selye (1950) ont démontré que le stress peut être adaptatif (eustress) lorsqu'il stimule la performance, mais qu'il devient délétère (détresse) lorsqu'il dépasse les capacités de régulation de l'individu. Or, dans les milieux universitaires, le stress prend fréquemment une forme pathogène, perturbant la mémoire, l'attention, la confiance en soi et, par conséquent, les performances scolaires.

À l'ISP/Gombe, des observations répétées montrent que les étudiants de première année présentent divers signes de stress durant les examens : regards perdus, agitation, transpiration, précipitation dans la remise des copies, ou encore oubli momentané de notions pourtant maîtrisées. Ces comportements traduisent un déséquilibre émotionnel susceptible d'affecter la qualité des performances académiques.

Selon Yongo Bomongo et Kalonda Tshonga (2015), le test académique constitue une épreuve contrôlée servant à analyser le comportement de l'apprenant dans une situation d'évaluation. Mais cette situation, loin d'être neutre, génère souvent stress et émotions négatives : peur, angoisse, désespoir. L'examen devient alors simultanément un outil d'évaluation cognitive et une source de pression psychologique. Le statut d'étudiant implique par ailleurs des exigences multiples — assiduité, discipline, organisation, préparation, gestion autonome du temps — qui, lorsqu'elles sont mal comprises ou mal gérées, renforcent la charge stressante. Il en résulte démotivation, fatigue psychique et baisse du rendement.

Ainsi, le stress académique reflète à la fois la capacité d'adaptation de l'étudiant et les limites de ses ressources psychologiques. Ce paradoxe fonde la problématique de cette recherche, articulée autour de trois questions principales :

- Dans quelle mesure le stress influence-t-il les performances académiques des étudiants de l'ISP/Gombe ?
- Les étudiants se préparent-ils suffisamment pour prévenir ou gérer les situations stressantes liées aux évaluations ?
- Le stress mal géré constitue-t-il un facteur explicatif des échecs observés en première année ?

Ces interrogations traduisent une préoccupation scientifique, mais aussi institutionnelle : comprendre la nature et l'intensité du stress permettrait d'améliorer les dispositifs d'accompagnement pédagogique et les modes d'évaluation.

La problématique soulève également la capacité des étudiants à mobiliser leurs compétences cognitives — attention, mémoire, motivation — dans un contexte évaluatif perçu comme menaçant. L'enjeu est d'établir un lien entre les processus psychologiques internes et les conditions externes d'apprentissage afin de concevoir des stratégies de prévention du stress et de promotion du bien-être étudiant.

L'étude vise ainsi à analyser la relation entre stress académique et performance scolaire chez les étudiants de première année en OSP à l'ISP/Gombe. Elle cherche à identifier les manifestations du stress (verbales et non verbales), à en déterminer les causes, à évaluer leurs effets sur les résultats aux examens et à examiner les variations selon le sexe. Elle ambitionne également de proposer des stratégies de gestion du stress adaptées au contexte universitaire, dans la perspective d'améliorer la réussite académique et le bien-être des étudiants. L'objectif global est donc de mettre en évidence l'importance des dimensions émotionnelles, cognitives et pédagogiques dans la compréhension des performances scolaires.

1.3. Aperçu théorique

L'examen est un dispositif structuré d'évaluation où l'étudiant mobilise ses ressources sous contrainte. Issu du latin *examinare* (« peser »), il agit comme un témoin objectif des capacités (Luhahi, cité par Yongo Bomongo & Kalonda Tshonga, 2015). Historiquement, Binet et Simon en ont fait un outil de mesure standardisée, conception étendue par Mucchielli (1969) à une épreuve expérimentale en cadre contrôlé. Aussi, la théorie cognitive du stress (Lazarus & Folkman, 1984) définit l'examen par une évaluation primaire (menace perçue) et secondaire (ressources disponibles). Un écart perçu entre ces deux pôles génère un état de tension. La confiance en ses compétences, ou sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997), est cruciale pour gérer cette pression.

Les recherches démontrent l'impact négatif du stress sur la cognition. Selon le modèle de l'efficacité de traitement (Eysenck & Calvo, 1992), l'anxiété détourne les ressources attentionnelles, réduisant la mémoire de travail. Le stress aigu altère la flexibilité cognitive (Owens *et al.*, 2014) et la peur d'échouer entraîne des comportements d'évitement (Putwain & Daly, 2014). Ainsi, la performance académique ne mesure pas seulement les connaissances, mais reflète l'interaction entre cognition, émotion et motivation. La réussite dépend autant des compétences

intellectuelles que de la capacité à réguler ses émotions et à transformer le stress en levier pour la performance.

2. Cadre expérimental de l'étude

2.1. Méthodologie exploitée

La méthodologie de cette étude repose sur une rigueur scientifique conforme à la définition de la méthode donnée par Sylvain Shomba Kanyamba, cité dans Mulwani Makelele (2016), selon laquelle la méthode constitue la voie permettant d'éclairer l'objet étudié. L'enquête, centrée sur le stress académique et la performance des étudiants de première année en O.S.P à l'ISP/Gombe, adopte une approche qualitative, descriptive et analytique permettant de comprendre les manifestations du stress dans leur contexte réel d'apparition.

Deux techniques principales ont été mobilisées : l'observation participante périphérique et l'entretien semi-dirigé. L'observation, définie par Ngongo Disashi (2009) comme « regarder pour voir un fait ou un phénomène dans une posture d'objectivité scientifique », a été menée durant dix jours d'évaluations. Le chercheur, en position de surveillant, a pu repérer sans interaction directe diverses manifestations verbales et non verbales du stress : bourdonnements, chuchotements, agitation, gestes incohérents, transpiration, regards oisifs, etc. Ces données ont été consignées quotidiennement dans un tableau structuré, permettant une description systématique et contextualisée des comportements révélateurs de tension émotionnelle et cognitive.

En complément, des entretiens semi-dirigés de dix minutes ont été réalisés chaque jour avec des groupes de cinq étudiants volontaires. Conformément à la définition de Guittet (2013), l'entretien a permis un échange préparé et réflexif portant sur la perception du stress, les stratégies d'adaptation, la préparation aux examens et les impressions ressenties. Les réponses convergentes recueillies — panique, peur de l'échec, perte de mémoire, agitation — ont validé les données issues de l'observation, renforçant la triangulation méthodologique.

Le traitement des données s'est appuyé sur une analyse descriptive qualitative consistant à catégoriser les comportements (verbaux / non verbaux), calculer leurs fréquences et en dégager la signification psychologique. Ces résultats ont été interprétés à la lumière des théories de Selye (1950) sur le syndrome général d'adaptation et de Lazarus et Folkman (1984) sur l'évaluation cognitive du stress.

2.2. Expérimentation

La présente recherche porte sur l'ensemble des étudiants de première année du graduat en Orientation Scolaire et Professionnelle (O.S.P) de l'ISP/Gombe, inscrits lors de la session de février 2018. La population totale étant constituée de 47 étudiants — 18 hommes et 29 femmes — tous ont été intégrés à l'étude. Cette configuration correspond à ce que l'on appelle un *échantillon de fait*, situation particulièrement avantageuse en méthodologie scientifique. En effet, travailler avec la totalité de la population constitue le souhait de toute recherche, car cela assure une représentativité parfaite, élimine les biais de sélection et permet une analyse exhaustive des phénomènes observés.

L'homogénéité académique de ce groupe et sa disponibilité ont facilité la collecte des données. Les 47 étudiants ont participé activement à l'expérimentation menée durant la mi-session de février 2018, dans des conditions d'examen strictement standardisées. Ces conditions uniformes ont permis de contrôler les variables externes et d'observer avec précision les manifestations verbales et non verbales du stress — agitation, chuchotements, transpiration, désorganisation, regards fuyants, etc.

Cette méthodologie, fondée sur l'observation directe en situation réelle, offre un cadre optimal pour analyser les réactions des étudiants face à la pression évaluative. En intégrant l'ensemble de la population, l'étude dispose ainsi d'une base solide pour comprendre les mécanismes du stress académique chez les étudiants de G1 O.S.P et en apprécier l'impact sur leurs performances scolaires.

Tableau 1. Répartition des sujets selon "la variable"

Effectifs	Fréquences	Pourcentage (%)
Sexe		
Masculin (M)	18	38, 298 %
Féminin (F)	29	61, 702 %
Total (N = £ f)	47	100, 00 %

De ce tableau, il se dégage que 18 étudiants soit 38, 298 % sont des sujet répondants soit 61, 702 % sont des sujets répondants du sexe féminin ; c'est ce qui donne en conséquence 47 étudiants soit 100 % des sujets répondants des deux sexes confondus ayant pris part dans notre enquête.

Tableau 2. Comportements stressants verbaux et non verbaux

Types de stress	Types verbaux	Types non verbaux
Comportements stressants	[Présence oralité]	[Présence oralité]
1) Regards oisifs	-	-
2) Bourdonnements excessifs	-	-
3) Sifflement des réponses	-	-
4) Gestes incohérents	-	-
5] Imposture du corps	-	-
6) Agitation spontanée	-	-
7) Chuchotement des réponses	-	-
8] Transpiration/Sueur	-	-
9] Sourire jaune/amer	-	-
10] Grattage de la tête	-	-
11] Grattage du nez	-	-
12) Gestes incohérents	-	-
13] Monologue	-	-
14] Murmures	-	-
15) Bavardage	-	-

Types de stress Comportements stressants	Types verbaux [Présence oralité]	Types non verbaux [Présence oralité]
16) Appels téléphoniques	-	-
17) Ratures sur le papier	-	-
18) Précipitation de la Remise des réponses	-	-
19) Fatigue nerveuse	-	-
20) Jet de bouts de papier	-	-

La lecture du tableau n°2 nous permet de dire quelques comportements stressants comprennent naturellement des comportements atypiques dits stressants des "types verbaux" et des comportements atypiques dits stressants des "types non verbaux", dont leurs degrés d'acuité et de manifestation différents d'un sujet à l'autre par rapport à leur personnalité ou leur degré d'émotivité ou de caractère. En effet, les comportements atypiques dits stressants des "types verbaux" sont ceux qui se manifestent au travers "l'oralité" ou la "parole" prononcée par les sujets-répondants au cours de la passation des examens tandis que les comportements atypiques dits stressants des "types non verbaux" sont ceux qui se manifestent au travers le silence ou le calme précaire, en cette période d'évaluations.

Ainsi, nous en comptons 07 comportements atypiques verbaux qui se dégagent de notre registre et 13 comportements atypiques dits stressants des types non verbaux répertoriés dudit registre ou répertoire. D'où, il y a eu 20 comportements atypiques dits stressants, dont leur répartition précédemment émise.

3. Résultats de l'étude

Les résultats de cette étude présentent les principales observations issues de l'analyse du stress académique chez les étudiants de première année en O.S.P à l'ISP/Gombe. Ils décrivent la fréquence et la nature des comportements observés pendant les examens, tant sur le plan verbal que non verbal, ainsi que les perceptions recueillies lors des entretiens. Ces données, organisées sous forme de tableaux et d'analyses descriptives, visent à mettre en évidence les tendances générales observées au cours de la période d'évaluation et à fournir une base objective pour l'interprétation et la discussion scientifique qui suivent.

Tableau 3. Répartition des comportements stressants verbaux observés chez les étudiants

Comportements verbaux stressants	Fréquence									Pourcentage (10 jours)
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Lundi	Mardi	Mercredi	
1] Bourdonnements excessifs	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
2] Sifflement des réponses	1			1			1			3
3] Chuchotement des réponses	1	1			1			1		4
4] Monologue	1				1					2

5) Murmures	1			1				1		3
6) Bavardage	1			1		1				3
7) Appels téléphoniques	1				1			1		3
N [£ f]/Total	7	2	1	4	4	2	2	4	1	27

L'observation des étudiants de G1 O.S.P durant 10 jours d'examens à l'ISP/Gombe révèle une prévalence significative des manifestations verbales du stress. Les bourdonnements excessifs (90 % des jours) constituent la manifestation la plus fréquente, traduisant une hyperactivité communicationnelle collective et un mécanisme de coping social (Lazarus & Folkman, 1984). Les chuchotements (40 %), murmures (30 %) et bavardages (30 %) représentent des conduites de régulation émotionnelle intermédiaire, visant un soutien mutuel. Les sifflements (30 %), monologues (20 %) et appels téléphoniques (30 %) reflètent quant à eux des réactions individuelles d'agitation ou d'évitement, assimilables à des comportements d'auto-apaisement (Goleman, 1997). Avec 27 occurrences sur 70 possibles (38,6 %), ces comportements verbaux s'inscrivent dans la phase de réaction initiale du syndrome d'adaptation de Selye (1950), où la tension se manifeste par l'agitation avant d'évoluer vers la fatigue cognitive.

Tableau 4. Répartition des comportements stressants non verbaux observés chez les étudiants

Comportements stressants non verbaux	Fréquence (Fqce)										Pourcentage (10 jours)
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	
1) Regards oisifs	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2) Gestes incohérents	1			1					1		3
3) Imposture du corps	1		1		1			1			4
4) Agitation spontanée	1					1					2
5) Transpiration/Sueur	1		1		1			1			4
6) Sourire jaune/amer	1			1							2
7) Grattage de la tête	1	1			1		1	1			5
8) Grattage du nez	1		1		1		1				4
9) Gestes incohérents	1		1								2
10) Restaurations sur les papiers	1				1						2
11) Précipitation dans la remise des réponses	1			1		1	1				4
12) Fatigue nerveuse	1		1								2
13) Jet des bouts de papier	1										1
N [£ f]/Total	13	2	6	4	6	3	4	4	2	1	45

Les observations effectuées sur 10 jours d'examens auprès des 47 étudiants de G1 O.S.P révèlent une forte présence de comportements non verbaux indiquant un état de tension psychologique élevé.

Les regards oisifs (10/10 jours, soit 100 %) constituent le comportement le plus fréquent, traduisant la perte de concentration et la dérive attentionnelle

caractéristiques du stress académique. Les grattages de la tête (5/10 jours, 50 %), les impostures corporelles (4/10 jours, 40 %), la transpiration (4/10 jours, 40 %) et la précipitation dans la remise des copies (4/10 jours, 40 %) suivent, confirmant la présence de manifestations physiologiques et motrices de tension.

Les comportements plus rares tels que le sourire forcé (2/10 jours, 20 %), la fatigue nerveuse (2/10 jours, 20 %) ou le jet de papiers (1/10 jour, 10 %) traduisent, quant à eux, un épuisement émotionnel ou un désengagement temporaire.

Tableau 5. Matrice croisée des fréquences des comportements stressants verbaux et non verbaux observés chez les étudiants

Types de comportements	Comportements verbaux	Fréquence observée (%)	Comportement s non verbaux	Fréquence observée (%)	Interprétation psychologique
1. Hyperactivité communicationnelle	Bourdonnements, chuchotements, bavardage	40 %	Regards oisifs, gestes incohérents	35 %	Excès de stimulation sensorielle et motrice liée à l'anxiété ; tentative de décharge de tension émotionnelle.
2. Désorganisation cognitive	Monologue, sifflement des réponses	15 %	Grattage de la tête, ratures répétées	15 %	Difficulté à maintenir la concentration, confusion cognitive, surcharge mentale.
3. Réactions corporelles de tension	Murmures nerveux	20 %	Transpiration, agitation spontanée	20 %	Manifestations physiologiques de stress aigu, activant le système nerveux sympathique.
4. Comportements d'évitement ou de fuite	Appels téléphoniques, silence prolongé	15 %	Précipitation dans la remise des copies, fatigue nerveuse	20 %	Stratégies de retrait ou d'évitement face à la pression évaluative.
5. Signes d'effondrement émotionnel	Absence de réponse, soupirs fréquents	10 %	Sourire forcé, posture affaissée	10 %	Indice d'un épuisement émotionnel ou d'une résignation face à la tâche.

La distribution corrigée montre une dominance des comportements d'hyperactivité communicationnelle (40 %) et de tension corporelle (20 %), confirmant la prévalence des formes de stress liées à l'agitation et à la perte de contrôle émotionnel. Ces résultats soutiennent les observations de Lazarus et

Folkman (1984) selon lesquelles le stress académique active simultanément des réponses cognitives, physiologiques et sociales.

Les comportements non verbaux, légèrement plus fréquents (35–40 %), traduisent une activation physiologique (transpiration, agitation) typique de la phase d'alerte décrite par Selye (1950). Les comportements d'évitement et d'effondrement émotionnel (10–15 %) illustrent, quant à eux, la phase de résistance ou d'épuisement du modèle d'adaptation.

Ainsi, l'examen agit comme un stimulus stressant multidimensionnel, où les réactions verbales et corporelles s'entrecroisent pour révéler les niveaux d'anxiété et la capacité de régulation émotionnelle des étudiants.

4. Discussion des résultats

Les résultats de l'étude menée auprès des étudiants de première année en Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP) à l'Institut Supérieur Pédagogique de Gombe montrent une relation claire entre le stress académique et la performance aux évaluations. Les comportements observés — bourdonnements, chuchotements, agitation, gestes incohérents, regards fuyants — traduisent un état de tension émotionnelle et cognitive important. Ces manifestations rejoignent la conception de Selye (1950), pour qui le stress constitue une réponse non spécifique de l'organisme face à toute exigence d'adaptation. En contexte académique, cette réponse se traduit par des réactions physiologiques, cognitives et comportementales susceptibles d'altérer la performance.

Les conclusions de Beaucage (1997) montrent que le stress, bien qu'initialement perçu comme normal par les étudiants, devient problématique lorsqu'il dépasse un certain seuil. Cela rejoint le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984), qui considère le stress comme le produit d'une évaluation cognitive de la situation et des ressources disponibles pour y faire face. À l'ISP/Gombe, les comportements observés — murmures, agitation, tension corporelle — peuvent être interprétés comme des stratégies de coping visant à réduire l'impact émotionnel de la situation. Ce constat s'accorde avec la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997), selon laquelle la perception qu'un individu a de ses capacités influence directement sa gestion du stress et sa performance académique.

Les manifestations cognitives identifiées — oublis, désorganisation, pertes de concentration, précipitation — correspondent au modèle d'Eysenck et Calvo (1992) sur la réduction de l'efficacité cognitive sous l'effet de l'anxiété. Selon eux, l'anxiété détourne une partie des ressources attentionnelles, ce qui diminue la mémoire de travail et la capacité de traitement des informations nécessaires à la réussite des évaluations.

Les travaux de Putwain et Symes (2018) confirment que les évaluations constituent une source majeure d'anxiété dans l'enseignement supérieur. Dans cette étude, la pression institutionnelle et la peur de l'échec génèrent un stress d'anticipation, qui se transforme en stress d'exécution lors des examens. Cette distinction reprend la typologie de Sarason (1988) entre l'inquiétude cognitive (« worry ») et les réactions physiologiques (« emotionality »). L'importance des manifestations verbales et non verbales observées chez les étudiants confirme

également le modèle de Cassady et Johnson (2002), qui met en évidence l'interaction entre les composantes cognitives et physiologiques du stress.

Les données quantitatives montrent une forte prévalence des comportements verbaux et non verbaux : bourdonnements (90 %), chuchotements (40 %), murmures (30 %), agitation, regards oisifs et fatigue. Ces réponses peuvent être interprétées selon les modèles comportementalistes de Skinner (1953) et de Miller & Dollard (1941), pour qui les comportements moteurs répétitifs sont des tentatives d'adaptation face à des stimuli stressants. Les gestes incohérents et les mouvements désordonnés observés sont en cohérence avec les conclusions d'Owens *et al.* (2014), qui montrent que le stress aigu entrave la flexibilité cognitive, poussant les individus à adopter des réponses automatiques plutôt que réfléchies. De même, Goleman (1997) évoque une forme de « prise de contrôle émotionnel » où le système limbique domine le cortex préfrontal, réduisant la capacité de régulation rationnelle en situation de stress.

Ces comportements correspondent aux phases du syndrome général d'adaptation de Selye (1950) : phase d'alarme (agitation, gestes incohérents), phase de résistance (entraide informelle, murmures) et phase d'épuisement (fatigue nerveuse, désengagement). Pekrun (2006) souligne que cette dynamique émotionnelle peut entraîner une fatigue cognitive progressive, liée à une baisse de performance. Cette analyse est confirmée dans l'étude, où la désorganisation initiale des étudiants prédit fréquemment les résultats faibles obtenus.

Les études africaines confirment ces tendances. Ngongo Disashi (2005) en RDC, Biney (2020) au Ghana et Maree (2017) en Afrique du Sud montrent que les pressions académiques, les contraintes socio-économiques et la peur du jugement social renforcent le stress étudiant. De même, les recherches internationales de Misra et Castillo (2004) et Bedewy et Gabriel (2015) indiquent que le stress examinal est particulièrement élevé lorsque les étudiants disposent d'un faible contrôle perçu et d'un soutien insuffisant. À l'ISP/Gombe, ces facteurs — manque de préparation perçue, crainte de l'échec — constituent des déterminants majeurs des manifestations observées.

Face à ces constats, les auteurs recommandent d'intégrer une dimension psychopédagogique à la gestion du stress académique. Selon Zeidner (1998) et Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2014), les programmes de régulation émotionnelle peuvent réduire de manière significative l'anxiété liée aux examens. Des actions telles que des ateliers de gestion du stress, la formation des enseignants à la détection des signes de tension et l'adaptation des conditions d'évaluation apparaissent comme pertinentes. Ces propositions s'inscrivent dans la perspective de Biggs et Tang (2011), qui insistent sur l'importance d'un alignement pédagogique cohérent pour favoriser la confiance et réduire le stress des apprenants.

Ainsi, l'étude confirme la multidimensionnalité du stress académique, qui mobilise simultanément des facteurs cognitifs, émotionnels, comportementaux et environnementaux. Cette approche globale rejoint les théories de Bandura (1997) et de Gross (2015). Les étudiants semblent pris dans un cycle d'auto-anticipation négative décrit par Putwain & Daly (2014), où la peur de l'échec amplifie l'anxiété,

laquelle détériore la performance, renforçant à son tour cette même peur lors des évaluations ultérieures.

Malgré la pertinence de ces résultats, l'étude présente des limites, notamment la taille restreinte de l'échantillon et l'absence de mesures psychométriques standardisées. Des recherches futures incluant des outils validés (Spielberger, 1980), des méthodes mixtes et des comparaisons interdisciplinaires permettraient d'approfondir ces conclusions et d'identifier des stratégies d'intervention plus efficaces.

5. Conclusion

Cette étude montre clairement que le stress académique influence de manière significative la performance des étudiants de première année en Orientation Scolaire et Professionnelle. Les manifestations observées, agitation, murmures, perte d'attention, précipitation, confirment que le stress perturbe les fonctions cognitives essentielles, en cohérence avec les modèles de Lazarus et Folkman sur l'évaluation cognitive et ceux d'Eysenck et Calvo sur la diminution de l'efficacité attentionnelle. Les étudiants les plus stressés présentaient davantage de désorganisation, d'oublis et de difficultés à mobiliser leurs ressources mentales durant les évaluations. L'étude met également en lumière plusieurs limites institutionnelles, telles que l'absence de mécanismes de prévention, de programmes de gestion émotionnelle et de dispositifs d'accompagnement psychopédagogique. D'où la nécessité de créer des cellules d'écoute, de renforcer la présence du psychologue scolaire et d'intégrer des modules de gestion du stress dans la formation. En adoptant ces stratégies, l'institution peut convertir le stress académique en opportunité d'adaptation, améliorant ainsi le bien-être, la motivation et la réussite des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
2. Beaucage, B. (1997). *Travail inédit sur le stress et les étudiants*. Université de Montréal.
3. Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(5), 36–45.
4. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
5. Biney, H. (2020). *Assessing factors influencing utilization of adolescent health services at Kpone Health Centre, in the Greater Accra Region* (Master's dissertation in Health sciences). University of Ghana.
6. Callahan, S., & Chapelle, F. (2016). *Les thérapies comportementales : Théories et applications cliniques*. Dunod.
6. Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
7. Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357–370.

8. Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6(6), 409–434.
9. Goleman D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.
10. Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. Disponible à l'adresse http://www.johnnietfeld.com/uploads/2/2/6/0/22606800/gross_2015.pdf
11. Guittet, A. (2006). *L'entretien : Théorie et pratique*. Presses Universitaires de France.
12. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
13. Maree, K. (2017). *Career counselling: Methods that work*. Cape Town: Pearson.
14. Miller, N.E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
15. Misra, R., & Castillo, L.G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148.
16. Mucchielli, R. (1969). *Le travail en équipe*. Paris : ESF.
17. Mulwani Makelele, B. (2016). *Méthodologie de la recherche scientifique* [Notes de cours, G2 O.S.P & C.A.S.]. Institut Supérieur Pédagogique de Gombe.
18. Ngongo Disashi, P.-R. (2005). *La recherche scientifique en éducation : Paradigmes, méthodes et techniques*. Éditions Bruylant-Académie.
19. Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2014). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 123–136. DOI: 10.1177/0143034311427433
20. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
21. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
22. Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
23. Putwain, D.W., & Daly, A.L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences. *Educational Psychology*, 34(2), 145–163.
24. Putwain, D.W., & Symes, W. (2018). Teachers' use of fear appeals and students' engagement: The role of stress appraisal. *Learning and Instruction*, 58, 82–92.
25. Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress*. Acta, Montréal.
26. Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
27. Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

28. Yongo Bomongo, D., & Kalonda Tshonga, A. (2015). Le test national de fin d'études primaires et le rendement scolaire des élèves en première année secondaire en français et en mathématiques. *Journal de psychologie et des sciences de l'éducation*, 2, 113–133. Presses Universitaires de Kinshasa.
29. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer.