

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le stress des élèves de 11H lors des évaluations sommatives et ses liens avec les buts d'accomplissement

Auteur	Bovigny Lucie
Directeur	Prof. Genoud Philippe
Date	02.09.2023

Introduction

La santé mentale des élèves est un élément important de leur vie à l'école. Ceci est d'autant plus vrai lors de l'adolescence, période durant laquelle les jeunes peuvent être particulièrement vulnérables. Si le milieu dans lequel l'adolescent évolue ainsi que les interactions qu'il développe ont un réel impact sur sa santé mentale (Meldrum et al., 2009), beaucoup d'autres facteurs viennent influencer le bien-être de l'élève. Plus spécifiquement, le stress peut impacter fortement la santé mentale des élèves à l'école (Doré & Caron, 2017), raison pour laquelle de nombreuses études s'intéressent à ce phénomène.

L'État de Fribourg met un point d'honneur à veiller au bien-être des élèves. En effet, plusieurs unités sont au service du bien-être des élèves, comme le médecin scolaire ou le service de prévention de l'utilisation des médias et d'internet. Parmi eux, il existe des services pour la santé psychologique comme l'unité présente en cas d'intimidation ou de harcèlement entre pairs en contexte scolaire ou les services de médiation et de psychologie directement présents dans les Cycles d'Orientation.

Au sein même de la classe, les enseignants exercent une influence directe sur le bien-être des élèves à l'école. En effet, les enseignants participent grandement à la satisfaction de la vie à l'école et au bien-être des adolescents (Danielsen et al., 2009). De plus, alors que la proximité avec l'enseignant augmente également la satisfaction des élèves à l'école (Kiuru et al., 2020), au contraire les conflits entre les élèves et les enseignants nuisent au bien-être des élèves (Kiuru et al., 2020). Les enseignants ont donc de grandes responsabilités envers les élèves puisque, durant leur scolarité, ces derniers passent la plus grande partie de leur vie et de leur temps en classe.

Par ailleurs, le stress (tout comme l'anxiété d'ailleurs) lié à l'école que les adolescents peuvent éprouver provient en partie des évaluations (e.g. Kaczmarek & Trambacz-Oleszak, 2021 ; Servant, 2003). En effet, il a été montré que beaucoup d'étudiants ressentent de stress durant ou avant les évaluations (Deb et al., 2015). En effet, la plupart des adolescents ressentent de l'inquiétude face aux évaluations, ce qui peut influencer leurs performances scolaires. En outre, il a été remarqué que les parents ainsi que les camarades influencent fortement le stress perçu de l'élève (Deb et al., 2015 ; Kaczmarek & Trambacz-Oleszak, 2021). Cette pression que l'élève ressent peut être focalisée sur ses apprentissages et ses acquis ou sur ses notes et ses performances scolaires (Deb et al., 2015). C'est la raison pour laquelle la pression ressentie par l'élève peut être générée au travers des buts d'accomplissement perçus chez ses parents et au sein de la classe. Notre travail va donc s'intéresser aux liens qui peuvent exister entre la perception des buts d'accomplissement des parents et de la classe sur le stress ressenti par les élèves lié aux évaluations sommatives. En effet, il a été démontré que le stress que les élèves peuvent ressentir provient en partie d'une certaine pression provenant de l'entourage de l'élève sur ses résultats scolaires (Deb et al., 2015 ; Kaczmarek & Trambacz-Oleszak, 2021). Néanmoins, notre étude va essayer de démontrer s'il existe des liens entre la perception de ces buts d'accomplissement et cette fois-ci le stress lié aux évaluations sommatives qui n'a pas été beaucoup étudié jusqu'à maintenant. Les potentiels liens entre ces deux thématiques pourraient venir soutenir le débat actuel sur la notation à l'école (Yacine, 2016). De plus, en modifiant les buts de l'élève ou ceux qu'il perçoit chez ses parents ou ses camarades, il serait alors possible de diminuer ce stress. Par ailleurs, il a également été démontré que la perception que les élèves ont de leurs parents et de leur classe peut, en plus d'entretenir un lien avec le stress lié aux évaluations sommatives, influencer également les buts d'accomplissement personnels de l'élève (Ames & Archer, 1988 ; Elliot & McGregor, 2001). Néanmoins, ces études n'ont pas analysé la prédiction des buts d'accomplissement personnel de l'élève suivant les buts d'accomplissement des parents et de la classe. De ce fait, ce travail va également s'intéresser à cette prédiction. Il faut également noter que la différence de stress ressenti selon le genre est mise en évidence dans de nombreuses études (e.g. Dumont et al., 2003 ; Moyne et al., 2018), mais pas directement avec les évaluations sommatives. De ce fait, nous allons également prendre en considération la question du genre de manière transversale à nos questionnements.

Méthode

Avec l'aide d'une collègue qui réalise sa recherche sur un thème similaire, nous avons fait passer notre questionnaire dans deux CO différents du canton de Fribourg auprès de 233 élèves, âgés en moyenne de 15.2 ans ($SD = 0.6$) de 12 classes de 11H (six dans chaque CO) de tous types de classe. Le questionnaire que nous avons utilisé pour la passation a été informatisé grâce à Lime Survey. Il comporte – outre les questions sociodémographiques – trois parties : (1) les buts d'accomplissement et la pression ressentie vis-à-vis de l'élève lui-même et de ses proches (*Patterns of Adaptive Learning Scales – PALS* ; Midgley et al., 2000) ; (2) le stress lié aux évaluations sommatives, mesure inspirée de l'ESSA (*Educational Stress Scale for Adolescents* ; Sun et al., 2011) ; (3) le stress global perçu de l'élève dans le cadre scolaire (*Perceived Stress Questionnaire* ; Levenstein et al., 1993).

Résultats

Notre travail nous a permis de constater que les buts d'accomplissement perçus chez les parents ou au sein de la classe sont en lien non seulement avec le stress découlant des évaluations sommatives, mais aussi avec le stress scolaire général. Ce sont en particulier les buts de performance que les élèves perçoivent chez leurs parents qui démontrent une corrélation avec les deux mesures de stress. En effet, les élèves connaissent l'importance d'obtenir de bons résultats étant donné l'importance de la note dans la sélection scolaire. De plus, les parents ont souvent tendance à comparer les résultats de leur enfant avec les résultats des camarades de classe (Deb et al., 2015). Les élèves développent alors davantage de stress lorsqu'ils pensent que leurs parents souhaitent surtout qu'ils performant. Il est intéressant de souligner la différence de genre : pour les garçons, le stress lié aux évaluations sommatives est davantage en lien avec les buts de performance perçus chez les parents, alors qu'il est plus marqué avec les buts de maîtrise (toujours perçus chez les parents) pour les filles. Les garçons sont en effet davantage dans la compétition alors que les filles se préoccupent davantage de la précision des réponses qu'elles donnent (Prokofieva et al., 2017).

La perception que l'élève a des buts poursuivis en classe possède également un lien avec le stress. En effet, les buts de performance-évitement révèlent des liens significatifs avec le stress scolaire ainsi que le stress lié aux évaluations. Ce constat n'est pas vérifié pour la performance-approche ainsi que pour la maîtrise qui révèlent des résultats plus disparates. En ce sens, le but premier de tous les élèves est de ne pas échouer, ce qui explique que l'évitement obtient un lien avec le stress scolaire et le stress lié aux évaluations sommatives.

En outre, notre recherche a également permis de mettre en lumière que les buts d'accomplissement de la classe ou des parents ne provoquent pas que du stress, mais peuvent également prédire les buts d'accomplissement poursuivis par l'élève. Les buts de maîtrise des parents et de la classe prédisent les buts de maîtrise personnels de l'élève. Il est vrai que les parents ainsi que la classe ont un grand impact sur l'élève (Elliot & McGregor, 2001 ; Moldes et al., 2019). Néanmoins, la classe paraît prédire plus fortement les buts d'accomplissement personnels de l'élève que les parents. En effet, les jeunes à cet âge-là inversent la tendance et se tournent naturellement vers leurs pairs plutôt que leurs parents (Olalekan, 2016).

Conclusion

Malgré quelques limites (comme certains scores des alphas de Cronbach qui se révèlent assez faibles), nous avons pu souligner par le biais d'un questionnaire auto-rapporté certains liens significatifs entre les buts d'accomplissement des personnes proches de l'élève (la classe ou les parents) et le stress ou les buts d'accomplissement de l'élève. En effet, les élèves sont davantage stressés (globalement) lorsqu'ils perçoivent des buts de performance chez leurs parents. Par ailleurs, le stress concernant plus spécifiquement les évaluations sommatives est quant à lui lié non seulement aux buts de performances, mais aussi aux buts de maîtrise perçus chez leurs parents. Notre recherche nous a également permis de relever certains autres liens significatifs qu'entretient le stress avec les buts de performance-évitement (corrélations positives) et les buts de maîtrise (corrélations négatives) appréhendés au sein de la classe. En outre, certains buts d'accomplissement de l'élève sont prédits significativement par les buts d'accomplissement des parents ou de la classe.

Notre étude a relevé que la perception des buts de performance-évitement de la classe possède une prédiction relativement forte des buts de performance personnels tant l'approche que l'évitement de l'élève, mais également un lien relativement marqué sur le stress perçu. Cela laisserait sous-entendre que si les élèves perçoivent que la classe s'oriente davantage sur l'apprentissage plutôt que vers la performance, ceci notamment par le biais de discussions et de rappels de tous les enseignants de la classe que les élèves sont à l'école pour le développement de leurs connaissances personnelles et non celles des autres, nous pouvons alors nous attendre à ce que le stress diminue chez les élèves. En ce sens, la construction d'un climat de classe en début d'année qui se voit orientée vers la maîtrise et sur les apprentissages de chacun et non sur la compétition engendrera plus de coopération et moins de concurrence. En effet, le début d'année est quelquefois décisif et c'est à ce moment-là que se construit ce climat de classe. Afin que la dynamique soit dirigée vers la maîtrise, certains jeux faisant intervenir la coopération, l'entraide et la cohésion de classe pourraient alors être réalisés en début d'année.

Bibliographie

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 5*(1), 26-34. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04>
- Doré, I., & Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec, 42*(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247a>
- Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 35*(4), 254-267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). À 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Kaczmarek, M., & Trambacz-Oleszak, S. (2021). School-related stressors and the intensity of perceived stress experienced by adolescents in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11791. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211791>
- Kiuru, N., Wang, M.T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth Adolescence*, 49(5), 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Meldrum, L., Venn, D., & Kutcher, S. (2009). La santé mentale à l'école : le personnel enseignant peut agir concrètement. *Revue Santé et Apprentissage*, 8, 449-456.
- Moldes, V. M., Biton, C. L. L., Gonzaga, D. J., & Moneva, J. C. (2019). Students, peer pressure and their academic performance in school. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(1), 300-312. <http://doi.org/10.29322/IJSRP.9.01.2019.p8541>
- Moynes, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques Psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>
- Olalekan, A. B. (2016). Influence of peer group relationship on the academic performance of students in secondary school (a case study of selected secondary school in Atiba local government area of oyo state). *Global Journal of Human Social Science: A Art & Humanities - Psychology*, 16(4), 35-48.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & Educations*, 2(18), 121-133. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Servant, D. (2003). *Soigner le stress et l'anxiété par soi-même*. Odile Jacob.
- Yacine, F. (2016). Évaluation : faut-il supprimer les notes ?. In M. Fournier, *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation* (pp. 280-283). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0280>