

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Stress des élèves et buts d'accomplissement

Etude auprès d'élèves du secondaire I fribourgeois en situation d'évaluation

Autrice	Lovey Candice
Directeur	Prof. Genoud Philippe
Date	31.12.2023

Introduction

L'adolescence est une période remplie de changements qui requièrent des capacités d'adaptation et, par conséquent, peuvent potentiellement engendrer du stress (Cohen et al., 2007 ; Servant, 2003). Le contexte scolaire, par ses changements et ses exigences, peut être une source de stress pour les élèves (Byrne et al., 2007 ; Dumont, 2000) et entraver leur apprentissage (Putwain, 2007).

En particulier, un des facteurs de stress qui revient systématiquement dans le contexte scolaire concerne les évaluations, principalement celles dites sommatives (Denscombe, 2000 ; Minder, 2007). En effet, l'évaluation sommative – en raison de sa fonction et des représentations que les élèves en font – peut orienter les élèves vers certains buts d'accomplissement. Ceux-ci peuvent être de performance (« approche » lorsqu'ils visent à démontrer des capacités ou « évitement » dès qu'ils visent à échapper à un jugement) ou de maîtrise quand les élèves se

concentrent plus sur leur progression que sur la note elle-même (Dweck & Leggett, 1988 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Fenouillet, 2023). Ainsi, selon les buts que se donnent les élèves, l'évaluation peut être vécue de différentes manières (Ames et al., 1977 ; Dweck, 1975 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Weiner et al., 1979). Plus spécifiquement, lorsqu'un examen est appréhendé de manière comparative, il peut engendrer du stress et orienter davantage les élèves vers des buts de performance. Ces buts, tout comme le ressenti de stress, peuvent être influencés par les parents, les pairs ou les enseignants (Cosnefroy, 2004).

Des liens entre les buts d'accomplissement et l'anxiété ont déjà été constatés chez les enfants (Dweck, 1986) et les universitaires (Sideridis, 2008). Ce sont les buts d'évitement qui ressortent comme étant les plus corrélés à des affects négatifs comprenant le stress. Dans cette optique, les enseignants voulant diminuer le stress des élèves ont la possibilité de chercher à agir sur leurs buts d'accomplissement. Une telle démarche est d'autant plus légitimée car, dans le domaine du sport, une étude a mis en évidence l'importance de favoriser des buts de maîtrise pour diminuer le stress et provoquer la mise en place de stratégies d'adaptation (Daumiller et al., 2022).

Ainsi, l'objectif principal de cette étude est d'examiner la présence de tels liens – tout particulièrement lors des évaluations sommatives – dans le contexte fribourgeois, auprès d'adolescents en fin de scolarité obligatoire. Cette étude cherche également à examiner s'il existe une différence au niveau des buts adoptés et perçus chez autrui (notamment chez leurs parents et dans le contexte scolaire) en fonction de l'orientation des élèves dans les différentes filières du secondaire I.

Méthode

Ce sont 233 adolescents de deux cycles d'orientation (CO) fribourgeois francophones qui ont participé à cette étude. Issus de six classes de 11H (deux classes de chaque type), les élèves ont répondu à un questionnaire informatif comportant trois parties distinctes. La première est une adaptation du *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) (Midgley et al., 2000) et évalue les buts d'accomplissement appréhendés par les élèves et perçus chez autrui. La deuxième est basée sur le questionnaire *Educational Stress Scale for Adolescents* (ESSA) (Sun et al., 2011) et mesure le stress que les élèves peuvent ressentir lors des évaluations sommatives. La troisième est une adaptation française du *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) (Genoud & Mabilon, *in press*) et permet de mesurer ce stress en fonction de différents facteurs en lien avec le stress scolaire.

Résultats

Notre recherche démontre que les adolescentes sont globalement plus stressées que les garçons et cela dans toutes les facettes du stress scolaire et du stress lié à la note. Elles semblent principalement plus inquiètes, plus tendues et ont plus d'attentes envers elles-mêmes lors des évaluations.

Cette étude met également en avant des différences de buts en fonction des types de classe. Les élèves de pré-gymnasiale s'orientent significativement plus vers des buts de maîtrise personnels et perçoivent majoritairement ces mêmes buts via la structure de classe. Nous pouvons supposer que ces élèves peuvent avoir plus confiance en leurs capacités mais également que les enseignants favorisent leur autonomie et leur motivation intrinsèque en les orientant alors vers des buts de maîtrise. Toutefois, ces élèves poursuivent également davantage de buts de performance évitement personnel. Ce résultat plus élevé pourrait provenir des exigences plus poussées qu'implique les objectifs inhérents à ce type de classe.

Finalement, il en ressort que les buts de maîtrise perçus via la classe et chez les parents sont majoritairement liés négativement aux différentes dimensions du stress scolaire, tandis que les mêmes buts de performance, dont principalement ceux axés sur l'évitement, montrent des liens faibles mais positifs. Conformément à nos attentes, pour tenter de diminuer le stress des élèves, il serait donc préférable, à l'échelle de la classe mais également par le biais des parents, de favoriser les buts de maîtrise, notamment en évitant de mettre l'accent sur la comparaison, en permettant les erreurs ou encore en renforçant la conception positive qu'ils ont de leurs capacités.

Néanmoins, cette démarche ne suffirait pas à elle seule à faire disparaître le stress lié aux évaluations. En effet, dans le cadre des évaluations sommatives, les buts de performance ont globalement des liens importants et positifs avec les dimensions du stress, principalement au niveau de la pression liée aux études, de l'inquiétude pour les notes et des attentes envers soi-même. Ainsi, plus les élèves visent des buts de performance, plus ils se sentent stressés au niveau de la note de leurs évaluations. Ces liens pourraient notamment s'expliquer par la comparaison entre pairs relative aux évaluations sommatives. Celle-ci entraîne davantage les élèves dans des buts de performance et provoquer par la suite plus d'affects négatifs. Par ailleurs, nos résultats démontrent étonnamment des liens positifs entre les buts de maîtrise adoptés par les élèves et les différentes dimensions du stress inhérent aux évaluations sommatives. L'orientation des élèves vers des buts de maîtrise peut certes entraîner des effets

favorables pour les apprentissages, mais cette orientation ne permet de pas diminuer totalement le stress lié à la note.

Conclusion

Même si notre étude comporte quelques limites, dont notamment des alphas de Cronbach insuffisants pour certaines mesures spécifiques, les résultats mettent en avant que les buts de performance, dont principalement ceux d'évitement, sont tous positivement corrélés de manière plus accentuée aux différentes dimensions du stress scolaire ou lié à la note. Nous estimons donc qu'il reste préférable d'orienter les élèves vers des buts de maîtrise pour tenter de diminuer une partie de ce stress qui peut apparaître et affecter leurs apprentissages.

Notre étude met également en avant le fait que les adolescentes fribourgeoises en fin de scolarité obligatoire sont globalement plus stressées que les adolescents et cela pour toutes les dimensions du stress scolaire et du stress lié à la note. Corroborée par d'autres études, cette différence peut être expliquée par la confiance plus faible que les filles ont en leurs propres capacités (Dumont et al., 2003 ; Moksnes et al. 2010). De plus, nous constatons que le contexte scolaire fribourgeois, contrairement au genre, a une influence sur les buts d'accomplissement que les élèves décident de poursuivre.

Sachant que les enseignants, mais également les parents, ont une influence sur les buts adoptés ainsi que sur le stress pouvant être ressenti par les élèves, il peut être intéressant de favoriser des buts d'approche dont principalement des buts de maîtrise. Cela pourrait en effet diminuer en partie le stress que les élèves ressentent. Pour favoriser ces buts, mais également pour tenter de trouver d'autres stratégies, il reste important de prendre en considération le contexte dans lequel l'élève évolue ainsi que sa personnalité.

Bibliographie

- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-8. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.1.1>
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>

- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological Stress and Disease. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 298(14), 1685-1687. <https://doi.org/10.1001/jama.298.14.1685>
- 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, 107-128. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3125>
- Daumiller, M., Rinas, R., & Breithecker, J. (2022). Elite athletes' achievement goals, burnout levels, psychosomatic stress symptoms, and coping strategies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(2), 416-435. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1877326>
- Denscombe, M. (2000). Social conditions for stress: Young people's experience of doing GCSEs. *British Educational Research Journal*, 26(3), 359-374. <https://doi.org/10.1080/713651566>
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *International Journal of Psychology*, 35(5), 194-206. <https://doi.org/10.1080/00207590050171139>
- 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. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35(4), 254-267. <https://doi.org/10.1037/h0087206>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Fenouillet, F. (2023). Quelle est la relation entre évaluation et motivation dans le cadre des apprentissages scolaires ? dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 75-83). Cnesco_Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-des-experts.pdf

- Genoud, P. A., & Mabilon, A. (*in press*). Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor: University of Michigan. https://public.websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Minder, M. (2007). L'évaluation et la structuration des acquis. In M. Minder, *Didactique fonctionnelle Objectifs : stratégies, évaluation – Le cognitivisme opérant* (9e éd., pp. 285-336) De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.minde.2007.01>
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 430-435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>
- Putwain, D. W. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal, 35*(3), 391-411. <https://doi.org/10.1080/01411920802044404>
- Servant, D. (2003). *Soigner le stress et l'anxiété par soi-même*. Odile Jacob
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health, 24*(1), 55-69. <https://doi.org/10.1002/smi.1160>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177%2F0734282910394976>
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(7), 1211-1220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211>