

Pour citer cet article : Mabilon, A. (2022). Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative : étude chez les adolescent·es du secondaire. *La Revue L'EeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.08>

BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET STRESS EN ÉVALUATION SOMMATIVE

Étude chez les adolescent·es du secondaire

Alexandre MABILON

Version de la publication : novembre 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Jean-Luc GURTNER, Marine HASCOËT

Résumé

La prise en compte de l'impact émotionnel des évaluations sommatives sur le vécu scolaire des adolescent·es amène à s'interroger sur la considération pour la note et ses conséquences. Dans cette idée, cette recherche tente d'appréhender le lien des buts d'accomplissement propres aux adolescent·es ainsi qu'à leurs relations (scolaires et familiales), avec le stress scolaire ressenti par ces adolescent·es, notamment au cours des évaluations sommatives. Les données récoltées prennent appui sur des mesures auto-rapportées à l'aide d'un questionnaire auprès de 163 élèves de 11^{ème} année. Les résultats mettent dans un premier temps en lumière la part du stress scolaire expliquée par les buts d'accomplissement, et établissent dans un second temps la contribution de ces mêmes buts au stress en période d'évaluation sommative. Les analyses démontrent que la différenciation du stress scolaire et du stress lié aux évaluations notées est légitimée par les contributions hétéroclites des buts d'accomplissement selon le contexte. L'article souligne finalement la nécessité de s'intéresser à la considération des élèves pour la note ainsi que pour ses enjeux inhérents tant sur le plan personnel que relationnel et social. Il encourage l'idée d'une transition vers des évaluations soutenantes aux apprentissages – accompagnées d'une communication limpide des objectifs ainsi que des résultats – avec pour finalité une réduction des conséquences émotionnelles. En outre, il donne l'opportunité de prendre en considération les perceptions qu'ont les adolescent·es des buts d'accomplissement adoptés par leurs pairs, leurs enseignant·es, leurs parents.

Mots-clés : stress, enseignement secondaire, adolescent·es, buts d'accomplissement, évaluation sommative

Abstract

Studying the emotional consequences due to summative assessments on the adolescents' school experience tends to take into account the consideration on grades and its consequences. In this belief, this research aims to grasp the link between accomplishment goals and adolescents' school stress, specifically in summative assessments periods. The findings were based on submitted questionnaires to 163 students in grade 11 and revealed distinct profiles amongst adolescents. On the one hand, the results put in light the part of the school stress explained by accomplishment

goals. They show how accomplishment goals predict the assessment stress on the other hand. The analyses also prove that differentiation between school stress and assessment stress is legitimate through accomplishment goals' heterogeneous contributions, according to the context. This paper underlines the importance of caring about adolescents' concern for grade and its stakes in personal, relational and social frameworks. Moreover, it promotes a changeover to supportive assessments for learning, with the aim to reduce emotional consequences thanks to transparent communication on the learning objectives and the grades. Finally, the analyses give the opportunity to consider adolescents' perceptions of accomplishment goals adopted by their peers, their teachers, and their parents.

Keywords: stress, high school, adolescents, achievement goals, summative assessment

1. Introduction

À l'heure du changement dans les directives relatives aux pratiques en évaluation édicté par le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg en Suisse (DICS, 2021), l'évaluation est appréhendée comme un soutien aux apprentissages de manière à réduire les conséquences émotionnelles néfastes et améliorer la communication. Ces nouvelles directives mentionnent notamment la clarification des objectifs de l'enseignant·e, le nombre d'évaluations selon les disciplines, ou encore la méthode de communication des résultats. Il peut être constaté que, au-delà de l'évaluation en elle-même, les enjeux attribués par les élèves sont pris en considération. La place accordée à la note est de surcroît révélatrice de la centralité qu'elle acquiert dans le cursus scolaire par sa capacité à dresser un bilan des connaissances et des compétences acquises par l'élève (DICS, 2021), orientant le parcours de celui-ci.

Dans un article portant sur l'importance de la note et la légitimité de la gouvernance par les résultats du point de vue des enseignant·es (Yerly & Maroy, 2017), les enseignant·es interrogé·es évoquent spécifiquement la pression vécue par les élèves en classe car ce sont leurs performances académiques qui sont soumises au jugement. La volonté de performer est d'autant plus vraie que l'école se pose socialement comme un moyen d'orientation, de sélection et de hiérarchisation (Dornbusch et al., 1996) s'appuyant sur l'évaluation sommative et sa vocation à rendre compte du niveau d'atteinte des objectifs et des attentes explicitées. De ce fait, les notes résultantes sont une photographie des acquis des élèves, reflétant par la même occasion le niveau scolaire.

C'est pourquoi, les adolescent·es se montrent concerné·es par l'évaluation sommative via la conscientisation de la valeur de la note dans l'acquisition des diplômes et l'admission scolaire (Gelhaar et al., 2007). Le regard des élèves est alors un outil en vue d'appréhender les enjeux de l'évaluation sommative, rendant possible la compréhension des buts qu'elles et ils se sont fixé·es en réponse aux attentes scolaires. Dans cette idée, une mesure auto-rapportée des buts d'accomplissement personnels adoptés (Midgley et al., 2000) permet de connaître les objectifs propres à chaque élève dans une volonté de maîtrise ou de performance scolaire (Nicholls, 1984). Selon les buts favorisés lors des évaluations, le stress ressenti sera amoindri ou – au contraire – conséquent (Ames et al., 1977). En plus de cela, il faut souligner que les performances académiques agissent également sur le stress et l'appréhension de l'orientation chez les adolescent·es (Moyne et al., 2018). Par ailleurs, une telle mesure conduit aussi bien aux buts d'accomplissement adoptés personnellement qu'à ceux perçus au travers des relations avec les pairs, les enseignant·es, ou encore les parents.



La recherche présentée se penche sur le lien entre les buts d'accomplissement (en prenant en compte les buts adoptés par les adolescent·es, mais aussi les buts perçus chez leurs pairs, leurs enseignant·es ainsi que leurs parents) et le stress ressenti en rapport avec l'école, notamment lors des évaluations sommatives. Un tel lien a d'ores et déjà été en partie documenté dans le domaine sportif auprès d'athlètes de haut niveau (Daumiller et al., 2022). En effet, l'étude démontre que les buts d'accomplissement sont de bons prédicteurs du stress et du burnout. Il est par exemple spécifié que les athlètes visant des buts de maîtrise – via une forte volonté de développement des compétences – sont plus résistant·es et résilient·es aux symptômes de stress et d'épuisement émotionnel. De tels résultats se retrouvent également lorsque le burnout est étudié chez les chercheurs et chercheuses universitaires. En particulier, les buts visant à éviter les tâches à accomplir sont clairement en lien avec le développement du burnout (Daumiller & Dresel, 2020). Il s'avère par conséquent pertinent d'examiner si des liens similaires se retrouvent dans le contexte scolaire, auprès d'adolescent·es du degré secondaire afin de pouvoir appréhender la transversalité potentielle de ces résultats.

2. Cadrage Théorique

2.1 L'évaluation sommative comme vecteur de compétition et de pressions relationnelles

Le Plan d'Etudes Romand (PER) détermine le cursus éducatif des élèves de Suisse Romande et définit la place de l'école dans la société : « L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (CIIP, 2003, p. 1). Le cursus des élèves est donc un processus visant l'acquisition d'aptitudes nécessaires au suivi de formation tout au long de la vie. Le secondaire est, dans cette idée, une étape d'avancement synonyme d'accroissement des attentes (Moksnes et al., 2010) en augmentant par exemple le nombre d'évaluations et leur complexité (Duckworth et al., 2012).

Parmi les méthodes évaluatives possibles, l'évaluation sommative offre l'opportunité d'évaluer la performance et la réalisation des élèves en incluant un format d'analyse et d'examen (Gipps, 2002). Selon l'article 37 de la Loi sur la scolarité obligatoire du canton de Fribourg en Suisse (Etat de Fribourg, 2014), l'objectif affiché consiste à permettre aux élèves de développer les compétences requises par le plan d'études. Pour cela, l'évaluation devient un outil situant les apprentissages des élèves en communiquant leur progression et en mettant en lumière leurs acquis et leurs difficultés. Elle dresse un bilan de ce que les élèves ont acquis au cours de leur parcours. Elle dépend ainsi des pratiques scolaires d'évaluation et de la procédure de notation appliquée au sein de la classe (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996). Les évaluations sont donc des bilans des apprentissages mesurables et quantifiables soumis à des appréciations subjectives, amenant à des erreurs de mesure et provoquant par la même occasion une reproduction de la compétition (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 ; Butera et al., 2011).

Les adolescent·es évoquent de ce fait un jugement par les notes : ils intègrent cette valeur induite lors des épisodes récurrents d'évaluation sommative (Merle, 2002 ; 2007). Les



situations décrites par les élèves au cours des évaluations notées semblent en tout point correspondre à celles rencontrées par les adultes, à l'instar de la notion de hiérarchie, de contrôle, de résultats, d'échéances, etc. (Modin et al., 2011). En conséquence, une multiplication des évaluations sommatives contribue à l'apparition de nouveaux stressseurs (Waters et al., 2000) ainsi qu'à une augmentation de la pression académique (Isakson & Jarvis, 1999). Cette pression académique prenant place dans un environnement social, elle est ressentie à travers l'entourage de l'élève, c'est-à-dire les relations aux acteur·rices prenant part à leur scolarité. Le rôle de l'école revêt ainsi une grande importance dans la vie quotidienne des élèves car c'est par sa scolarité que l'enfant va pouvoir se développer socialement et ressentir les pressions inhérentes à son parcours scolaire. Au travers de l'établissement et du maintien des relations entre pairs ou avec les enseignant·es, les élèves ont ainsi la possibilité de créer des repères, des habitudes pour maintenir un ancrage dans les réalités et les demandes scolaires (Esparbès-Pistre et al., 2015).

Ces relations sont notamment présentes dans la *structure de classe*. Ce concept fait référence à la manière dont l'enseignant·e conçoit et amène les activités en classe, l'autorité exercée, et l'évaluation des élèves (Bergsmann et al., 2013). Les paramètres de la structure de classe orientent les buts ainsi que la motivation des élèves (Ames, 1992). Chaque élève se développe ainsi au rythme des influences amenées par : son propre vécu (Stipek & Hoffman, 1980), les enseignant·es (Marshall & Weinstein, 1986 ; Weinstein & Middlestadt, 1979), les pairs (Ryan & Deci, 2000), ou encore les acteur·rices du cadre familial (Ames & Archer, 1987 ; Parsons et al., 1982).

Les enseignant·es sont en partie sources des pressions subies par les élèves. Par exemple, lors d'une série d'études menées en Suisse auprès de plusieurs centaines d'adolescent·es (Güntzer et al., 2015), la majorité des participant·es (âgé·es de 15 à 21 ans) déclarent qu'elles et ils ressentent de la pression de la part des enseignant·es. Toutefois, ces dernier·ères peuvent également faire figure de soutien instrumental et émotionnel. (Danielsen et al., 2009 ; Niemiec & Ryan, 2009). Par voie de conséquence, le bien-être des élèves est affecté par les enseignant·es et leur degré de soutien (Ferguson et al., 2019). L'impact sur le bien-être des élèves s'exerce en particulier au travers des pratiques évaluatives qui ont tendance à soutenir la pression ressentie notamment *via* le management par les résultats qu'elles encouragent régulièrement au sein d'une culture de l'évaluation exigeant de « rendre compte » (Thélot, 1994).

Outre les enseignant·es, les pairs ont elles et eux aussi un rôle à jouer dans le soutien social et le développement de la motivation par le biais des relations (Ryan & Deci, 2000). La présence de cette force de soutien et des liens amicaux entre les élèves est d'autant plus importante dans cette période de transition qu'est l'adolescence. Être entouré·e socialement donne lieu à une reconnaissance sociale et une connaissance accrue des exigences de la société (Matheny et al., 1993). L'amitié permet d'être plus coopératif·ve en donnant l'opportunité de faire partie d'un collectif s'établissant comme ressource aidante, tout en développant la confiance en soi (Newcomb & Bagwell, 1995). De plus, des recherches (e.g., Wentzel et al., 2004) ont démontré une corrélation positive entre les relations amicales avec des pairs et l'obtention d'une bonne note, le collectif se démarquant par son soutien dans le domaine académique. La valeur de la note est, de cette façon, un paramètre fondamental dans le développement des adolescent·es car c'est par elle que peut se jouer la catégorisation sociale des élèves (Brown, 2004). En effet, la réussite académique est directement corrélée avec l'acceptation par les pairs (Wentzel & Asher, 1995) : si de mauvaises notes vont amener un jugement négatif de la part des enseignant·es et des parents, elles ont également un impact sur le statut vis-à-vis des pairs. Par ailleurs, les conséquences psychologiques directes sur la vie de l'élève sont notables



(Butera et al., 2006). Dans cette idée, la note entretient la comparaison ascendante avec autrui, devenant le catalyseur de conséquences négatives sur les plans personnel et social (Blanton et al., 1999). La note prône ainsi la tendance à la promotion de soi et à la compétition individuelle dans une optique de « rivaliser avec les amis et les collègues, voire les dépasser » (Güntzer et al., 2015, p. 8). Il peut être conclu que cet aspect de l'évaluation sommative fait naître une source de potentiels conflits et de pressions (Seiffge-Krenke et al., 2001).

Dans le cadre familial, il est admis que l'implication parentale dans le parcours scolaire des élèves est un élément important et conditionnant la réussite (Jeynes, 2007), notamment au secondaire. Les parents formulent, par leur implication, leurs propres attentes à propos du niveau scolaire et du développement de leur enfant. Par exemple, de grandes espérances parentales peuvent peser sur la trajectoire académique de leurs enfants (Yamamoto & Holloway, 2010). Ces considérations amènent à intégrer les parents en tant que partie prenante majeure du parcours scolaire des élèves car leur influence sur les notes obtenues et donc la réussite induit des demandes et une pression non négligeables. En effet, demander à fournir des efforts pour obtenir la meilleure note possible est un discours récurrent et entretenant le culte de la réussite tout comme la pression parentale (Duclos, 2011 ; Meirieu & Pontalis, 2011). Cependant, l'implication des parents – en cas d'orientation vers la maîtrise des apprentissages – apporte une considération et un soutien face au travail scolaire en démontrant un intérêt pour la vie de l'élève (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Le soutien ainsi formulé permet de développer la motivation et l'intérêt nécessaire à un apprentissage dirigé vers la maîtrise des connaissances et des compétences (Wentzel, 1998). Il favorise également la structuration des apprentissages et la construction d'un environnement favorable au sentiment de compétence ainsi qu'à l'autonomie (Pomerantz et al., 2005 ; Chatzikiyriakou et al., 2019). Les bénéfices pour les élèves sont mesurables à travers le temps (e.g., Pomerantz & Eaton, 2001) si l'intervention des parents s'attache à l'autonomie et à l'aide plutôt qu'au contrôle (Pomerantz et al., 2005) dans une dynamique d'accompagnement affectif positif (Assor et al., 2004). De fait, une implication orientée vers le processus d'apprentissage permet d'insister sur l'importance de l'effort tandis qu'une implication orientée vers l'élève a pour conséquence une mise en avant des attributs individuels, de la performance et de la déception lors de mauvais résultats (Gottfried et al., 1994). Par l'importance de leur influence, les buts recherchés par les parents peuvent prédire significativement l'orientation des buts chez les élèves concernant leur scolarité mais également leur implication au sein de la classe (Gonida et al., 2009), se démarquant des autres acteur·rices scolaires.

En d'autres termes, l'école est un facteur de pressions car elle contribue à transmettre les croyances sociales liant les résultats et les diplômes au monde professionnel (Inchley et al., 2016 ; Martin & Marsh, 2008 ; 2009). Ainsi, la réussite scolaire amène l'élève à avoir de meilleures ambitions professionnelles grâce à sa connaissance du lien entre succès académique et réussite professionnelle (Gelhaar et al., 2007 ; Murat & Rocher, 2002 ; Seiffge-Krenke et al., 2012). Dans cette idée, l'élève peut considérer que réussir académiquement revient à réussir dans sa vie et obtenir une certaine satisfaction voire une reconnaissance sociale (Feld & Shusterman, 2015). Les élèves sont ainsi encouragé·es à avoir un niveau d'éducation élevé *via* les notes et les qualifications obtenues, au prix de la mise en compétition, la promotion de la méritocratie par les résultats et des nombreuses conséquences négatives pour le bien-être intra- et inter-personnel (e.g., Dubet, 2004 ; Duru-Bellat, 2008 ; Duru-Bellat & Tenret, 2009). L'adolescence, en tant que période de transition et de transformation, met alors l'accent sur la compréhension du cadre quotidien dans une perpétuelle quête d'acceptation par autrui et d'affirmation identitaire. Pour



finalement accomplir et baliser leur cursus, les adolescent·es établissent des buts qui sont majoritairement influencés par les parents, mais aussi par les pairs et les enseignant·es.

2.2 Les buts d'accomplissement inhérents à la scolarité

Les buts d'accomplissement sont des objectifs qui engendrent la création de cadres chez les individus afin qu'elles et ils soient en capacité d'interpréter et de réagir aux événements (Elliott & Dweck, 1988). Il faut prendre en considération aussi bien les caractéristiques individuelles que les conditions environnementales dans lesquelles elles et ils évoluent, sans quoi il est impossible d'appréhender les structures sous-jacentes aux buts adoptés par les acteur·rices (Cosnefroy, 2004). Le choix des buts de chacun dépend donc non seulement de dispositions personnelles mais aussi de facteurs situationnels, l'altérité pouvant servir de support informationnel et de source de comparaison (Buchs et al., 2004). Schunk et Greene (2018) soulignent alors un aspect stratégique dans le choix des buts car il est nécessaire que les élèves puissent apprendre tout en satisfaisant les attentes liées aux évaluations. Il y a ainsi un effet des pratiques d'évaluation sur la perception et les interprétations subjectives que les élèves se font de la structure de classe, comme l'affirme un grand nombre d'études (e.g., Ames & Archer, 1988 ; Anderman & Anderman, 1999).

Il existe deux types de buts d'accomplissement : les buts de maîtrise et les buts de performance. La distinction de ces deux types de buts est primordiale car les buts de performance et de maîtrise amènent une différenciation de la perception que chaque élève acquiert à propos du contexte d'apprentissage scolaire. L'élève procède non seulement à une considération de ses propres buts, mais également des buts perçus chez autrui, donnant lieu à l'interprétation des caractéristiques de la structure de classe et du cadre familial. Les buts ainsi attribués à chacune des parties prenantes (les enseignant·es, les pairs et les parents) sont déterminants pour le parcours de l'élève et engendreront par la suite différents patterns de stratégies d'apprentissage, de rapport aux tâches difficiles, d'attitudes dans la classe, de croyances sur les causes des succès et échecs, etc. (Ames & Archer, 1988).

2.2.1 Les buts de performance

Les buts de performance sont, selon Nicholls (1984), une volonté de compétence en comparaison à autrui, un désir de se montrer comme meilleur·e que les autres. D'autres recherches ont plus tard distingué une tendance à l'approche d'une tendance à l'évitement (Elliot & Harackiewicz, 1996). L'approche se caractérise par la démonstration de sa propre compétence quand l'évitement veut éluder la démonstration de son incompétence. Il y a donc dans les buts de performance par approche un objectif d'être meilleur·e que les autres et d'éviter les jugements négatifs quand les buts de performance par évitement se cantonnent à une volonté de sembler moins en difficulté que les autres (Darnon et al., 2007).

Comme évoqué précédemment, l'attribution des buts chez autrui va être déterminante dans le choix des buts adoptés. En se dirigeant vers des buts de performance, les élèves sont dans une dynamique de comparaison sociale ascendante (Bounoua et al., 2012), souvent mêlée à des émotions négatives telles que la honte (Putwain et al., 2013). Par conséquent, insister sur les buts de performance entraînera des conséquences négatives sur la motivation et les comportements des élèves (Urdan et al., 1998). Plus concrètement, les buts de performance par approche amènent de bonnes performances académiques à court terme au prix d'un apprentissage de surface (e.g., Darnon et al., 2009 ; Elliot &



McGregor, 2001). Ainsi, de tels buts sont nuisibles à la qualité des apprentissages en conduisant à des performances non optimales pour les résultats scolaires sur le long terme. Il est également admis que ce type de but génère un comportement entravant les relations sociales, par exemple en procédant à de la rétention et/ou de la modification d'informations lors d'échanges avec des pairs (Poortvliet et al., 2009). Les buts de performance par évitement sont quant à eux vecteurs de mauvaises performances académiques et d'un faible sentiment d'efficacité personnel (Darnon et al., 2009 ; Elliot et al., 2011).

L'une des principales causes de cet apprentissage de surface préjudiciable pour la qualité des enseignements est l'évaluation sommative qui s'inscrit comme un catalyseur à ce processus de démonstration de la performance (Knight, 2002). À titre d'exemple, les mauvaises performances académiques illustrées par les notes obtenues encouragent à tendre vers les buts de performance par évitement (e.g., Pulfrey et al., 2011 ; Van Yperen et al., 2014).

Chaque acteur·rice développe ainsi ses propres buts, influencés par la structure de classe et les attentes et comportements d'autrui. Cette adoption de but n'est pas sans conséquences sur les ressentis des individus. Dans un cadre où l'évaluation sommative revêt une grande importance dans le cursus scolaire, le stress est une des composantes du vécu des élèves. En d'autres termes, les notes, les évaluations et les attentes scolaires constituent des vecteurs de stress chez les adolescent·es (de Anda et al., 2000).

2.2.2 Les buts de maîtrise

Nicholls (1984) définit les buts de maîtrise comme l'évaluation des compétences spécifiques à la réalisation d'une tâche dans une volonté d'apprentissage et d'amélioration. Les élèves ciblent un développement de leurs compétences et la maîtrise de nouvelles notions (Carré & Fenouillet, 2009).

Insister sur la pertinence du travail académique et l'importance de l'effort, amène les élèves – particulièrement au primaire et au secondaire – à s'orienter vers des buts de maîtrise personnels (Anderman & Anderman, 1999). Stipek et al. (1998) ont remarqué que les enseignant·es prônant l'importance de ces objectifs ont des étudiant·es rapportant un plus haut niveau de maîtrise, d'enthousiasme et des émotions positives. Les chances qu'un·e élève utilise des stratégies d'apprentissages efficaces sont en lien avec la saillance des buts de maîtrise *via* l'expérience dans la classe (Ames & Archer, 1988).

En outre, lorsque l'élève s'oriente vers des buts de maîtrise, le développement de ses compétences est positivement lié à ses performances académiques *via* la régulation centrée sur la tâche plutôt que sur la comparaison sociale de ses compétences (e.g., Darnon et al., 2006 ; Darnon et al., 2007 ; Van Yperen et al., 2014). Il est question ici des buts de maîtrise par approche du succès. Les buts de maîtrise par évitement se caractérisent quant à eux par la peur de la régression ou de l'incompréhension. L'évitement est cependant préjudiciable pour la progression académique en impactant l'engagement, l'effort et l'organisation. Les effets des buts de maîtrise par évitement semblent négatifs mais néanmoins ténus, évoquant la prudence à accorder aux résultats (Van Yperen et al., 2014). D'autres études (e.g., Ciani & Sheldon, 2010 ; Strunk, 2014) mentionnent par ailleurs la difficulté de mesurer les buts de maîtrise par évitement. La rareté de l'utilisation de ce type de but par les participant·es, mêlée à une confusion entre buts de maîtrise par approche et par évitement, entraîne l'altération des résultats. C'est pourquoi, la présente



étude renonce à prendre en considération la distinction entre approche et évitement concernant les buts de maîtrise et adopte le modèle trichotomique.

2.3 Le stress et les évaluations sommatives

Par définition, l'évaluation sommative est majoritairement employée pour rendre compte de la progression des élèves, la note devenant un élément-pivot au cours de leur cursus. Dans cette idée, l'étude de de Anda et al. (2000) souligne que les évaluations et les notes sont vécues comme des facteurs de stress importants pour près de 60% des participant-es. L'évaluation obtient donc le statut d'évènement émotionnel (Boud & Falchikov, 2006) en prenant une place non négligeable au sein des tracas quotidiens (Plancherel et al., 1997), à l'instar des appréhensions ressenties (Carless & Lam, 2014). Outre le stress dû à l'évaluation en elle-même, les élèves ressentent un stress significatif durant la préparation de celle-ci (Chee-Cheong, 1999). Une fois cette phase derrière eux, c'est le temps limité pour la réalisation de l'épreuve qui augmente le niveau de stress (Craddock & Mathias, 2009).

L'apprentissage des élèves est par conséquent ponctué par le vécu en période d'évaluation. Dans l'optique de suivre la cadence, plus de 90% des élèves se sont mis-es des exigences de performance (Henriksson et al., 2019) dans le cadre de leur scolarité. De plus, le changement significatif de la fréquence des périodes d'évaluation au secondaire est favorable à l'accroissement du nombre de stressés (Waters et al., 2000). Dans une étude de Henriksson et al. (2019), trois quarts des participant-es affirment que les demandes scolaires de production sont stressantes et plus des deux tiers des élèves stressent si elles et ils ne s'estiment pas productif-ves. En somme, la pression scolaire excessive augmente les affects négatifs autant que les problèmes psychosomatiques, engendrant des conduites préjudiciables plus régulières (violence physique et verbale, colère etc.) et des symptômes émotionnels notables (Plenty et al. 2014).

Il faut ajouter à cela la difficulté des évaluations qui ne cesse d'augmenter avec l'avancement dans les degrés (Suldo et al., 2009). Un grand nombre d'études mettent en lumière que la détresse éprouvée lors des situations évaluatives requérant une bonne performance académique acquiert le statut de préoccupation majeure et de première cause de stress (e.g., Gallagher & Millar, 1996 ; Kyriacou & Butcher, 1993 ; Merle, 2012). Alors que 89% des élèves sont stressé-es à l'idée de recevoir un mauvais résultat (Plancherel et al., 1997).

En prenant appui sur le constat dressé par Issaieva et Crahay (2010) sur les évaluations scolaires – tout comme leurs répercussions – sur les apprentissages et les affects des élèves :

Ainsi, lorsque l'évaluation scolaire met l'accent sur le rendement et compare les élèves en fonction de leurs résultats, ceux-ci se focalisent prioritairement sur les performances, ce qui, en cas de difficulté, peut provoquer anxiété, baisse de la perception de ses compétences scolaires, évitement et désengagement des tâches scolaires. À l'inverse, dans des contextes évaluatifs qui privilégient l'évaluation de l'état des connaissances des élèves dans le but de diagnostiquer leurs difficultés et de les faire progresser, ces derniers portent plus d'intérêt à la maîtrise des savoirs, adoptent des buts d'apprentissage, redoutent moins de commettre des erreurs et s'investissent davantage dans les tâches. (p. 34)



Il peut être constaté que les demandes formulées dans le cadre des évaluations sommatives peuvent en somme affecter les buts résultant des affects, de la cognition et de la performance en encourageant par exemple la comparaison sociale, le focus sur la compétence, la participation, le développement de soi, etc. (Ames et al., 1977 ; Covington, 1984 ; Covington & Omelich, 1984). Les buts de performance et d'évitement de l'échec sont décrits comme les causes prépondérantes à l'augmentation des affects négatifs et de la peur de l'échec (Sideridis, 2008). *A contrario*, les buts de progression et de développement des compétences créent une force de soutien nécessaire aux apprentissages, à la motivation et au bien-être émotionnel (Plenty et al., 2014).

Cette recherche s'inspire de ces études dans l'optique de comprendre dans quelle mesure les buts d'accomplissement adoptés par les acteur·rices scolaires et familiaux influent sur le stress ressenti par les élèves du cycle d'orientation (secondaire), notamment dans le cadre des évaluations sommatives. Si les recherches mentionnent l'impact des buts d'accomplissement adoptés par les acteur·rices sur les ressentis et les apprentissages, il faut pouvoir s'attendre à ce que ces buts prennent place lors des évaluations notées, lorsque les enjeux sont forts et le contexte pressant. Ainsi, la recherche entreprise tente d'appréhender le lien entre les buts d'accomplissement et le stress (à l'école en général et durant les évaluations) sur la base des perceptions et ressentis des élèves en s'attachant à différencier les buts perçus chez chacun·e des acteur·rices étudié·es ainsi que leur influence propre sur le stress des adolescent·es.

3. Méthodologie

3.1 Approche épistémologique

L'étude présentée adopte une approche post-positiviste qui considère les données comme un reflet de la réalité telle que vécue par l'échantillon concerné, tout en admettant un biais subjectif certain dû à une méthodologie s'appuyant sur des mesures auto-rapportées (Battistella et al., 2019). Bien que la quête émanant de cette recherche provienne d'une volonté de compréhension des phénomènes prenant part au parcours des élèves, son mode de collecte des données par questionnaire apporte des biais conditionnés par le contexte environnemental et les croyances personnelles.

De là, l'étude vise à : confirmer ou non les hypothèses de recherche formulées quant aux dimensions analysées, développer les connaissances utiles aux acteur·rices scolaires, et fournir de nouvelles pistes pour envisager la pratique notamment concernant l'évaluation des apprentissages (Stokes, 1997). L'approche tend finalement à obtenir des pistes d'approfondissement pour la recherche sur la population étudiée par le biais de l'échantillon sélectionné.

3.2 Contexte et participant·es

L'étude s'est déroulée *via* la passation d'un questionnaire *ad hoc* dans le canton de Fribourg auprès de deux établissements francophones du secondaire I (cycle d'orientation - CO). Les 163 participant·es sont des élèves de dernière année du CO (11^{ème} HarmoS) ayant entre 14 et 17 ans avec un âge moyen situé à 15.2 ans ($SD = 0.60$). L'échantillon est



composé de 66 filles, 92 garçons et cinq élèves non genrés-es, issus-es de niveaux d'exigences (filières) différents.

3.3 Instruments de mesure et passation

La passation du questionnaire s'est faite en ligne au sein de leur établissement scolaire (durant le temps de classe). À l'aide du logiciel *LimeSurvey*, chaque participant-e s'est vu-e attribuer un code de participation aléatoire afin que les données récoltées soient capitalisées et anonymisées, comme explicité au début du questionnaire. Le questionnaire est divisé en trois parties distinctes telles que décrites dans les prochains paragraphes.

3.3.1 Perception du stress ressenti au cours de la scolarité

La première partie du questionnaire est directement inspirée du *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) développé par Levenstein et al. (1993) et traduit pour cette étude. Cet outil permet d'avoir une perception subjective des événements, la réponse émotionnelle des élèves interrogé-es et la fréquence des états émotionnels vécus. La version originale du PSQ compte 30 items appartenant à sept facteurs : la Pression sociale, la Surcharge, l'Irritabilité, l'Abattement, la Fatigue, l'Inquiétude et la Tension. Les items prennent la forme d'affirmations (e.g., *Je me sens critiqué-e ou jugé-e.*) dont les réponses se situent sur une échelle de type Likert allant de 1 (Jamais) à 4 (Très fréquemment). Pour plus de précision dans les mesures, nous avons opté pour une échelle de Likert à six échelons : de 0 (Jamais) à 5 (Très fréquemment). Des analyses factorielles exploratoires ont permis de vérifier la validité de la structure du questionnaire après traduction. L'échantillon de cette étude n'ayant pas la taille recommandée par Hair et al. (1998) pour réaliser les analyses, nous avons utilisé un échantillon de 607 répondant-es au PSQ. Les mesures de l'équation d'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et du test de sphéricité de Bartlett ont établi la pertinence des données pour la factorisation : KMO = 0.96 ; test de Bartlett : $\chi^2(435, N = 607) = 8736.90, p < 0.01$. Les sept facteurs obtenus par analyse en composantes principales sont : la Pression sociale (4 items ; 4.15% de la variance), la Surcharge (7 items ; 39.31% de la variance), l'Irritabilité (3 items ; 2.93% de la variance), l'Abattement (3 items ; 3.67% de la variance), la Fatigue (2 items ; 2.68% de la variance), l'Inquiétude (4 items ; 4.61% de la variance), et la Tension (7 items ; 7.99% de la variance). Les 30 items expliquent au total 65.34% de la variance des données. Ci-dessous, le Tableau 1 représentant la saturation des items pour chaque facteur.

Tableau 1

Saturation des items selon les sept facteurs du PSQ

Echelles	Items	Saturation
Pression sociale	<i>Je me trouve dans des situations de conflit en raison des notes que j'obtiens en classe.</i>	.74
	<i>Je me sens critiqué-e ou jugé-e selon les notes que j'obtiens.</i>	.60
	<i>Je me sens seul-e ou isolé-e.</i>	.60
	<i>Je subis des pressions de la part d'autres personnes (parents, ami-es, professeurs...) pour obtenir de bons résultats.</i>	.47
Surcharge	<i>J'ai la sensation d'avoir trop de choses à réviser pour les évaluations.</i>	.76
	<i>J'ai l'impression qu'on m'en demande trop pour préparer les évaluations.</i>	.71
	<i>Je ressens que la pression augmente de plus en plus jusqu'à l'évaluation.</i>	.60



	<i>J'ai l'impression de devoir me dépêcher.</i>	.60
	<i>Je ne sais pas comment m'organiser pour préparer mes évaluations tellement il y a de travail.</i>	.60
	<i>J'ai le sentiment d'être surchargé-e par le nombre d'évaluations à préparer.</i>	.54
	<i>Lorsqu'il y a des évaluations à préparer, je trouve encore du temps pour moi.</i>	.51
Irritabilité	<i>Je me sens calme.</i>	.86
	<i>J'ai le cœur léger.</i>	.49
	<i>Je me sens reposé-e.</i>	.37
Abattement	<i>J'ai l'impression de travailler sur des choses qui me plaisent vraiment.</i>	.83
	<i>Je prends du plaisir à ce que je fais.</i>	.80
	<i>J'ai l'impression de faire les choses par obligation.</i>	.70
Fatigue	<i>Je sens que rien de grave ne peut m'arriver.</i>	.71
	<i>Je me sens plein-e d'énergie.</i>	.42
Inquiétude	<i>J'ai peur de ne pas atteindre mes buts.</i>	.79
	<i>Je m'inquiète pour la note que j'aurai à l'évaluation.</i>	.78
	<i>J'ai beaucoup d'inquiétudes.</i>	.62
	<i>Je me sens découragé-e.</i>	.47
Tension	<i>Je me sens fatigué-e.</i>	.67
	<i>Je me sens tendu-e.</i>	.60
	<i>Je me sens irritable ou de mauvaise humeur.</i>	.60
	<i>J'ai de la difficulté à me détendre.</i>	.59
	<i>Je me sens mentalement épuisé-e.</i>	.57
	<i>Je me sens frustré-e.</i>	.47
	<i>J'ai le sentiment que les problèmes s'accumulent.</i>	.40

Après traduction, le PSQ conserve une bonne homogénéité interne globale ($\alpha = .95$), tout comme pour chaque facteur (cf. Tableau 2).

Tableau 2

Chaque échelle retenue du PSQ pour l'étude et son homogénéité interne

Echelles	Nombre d'items	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)
Pression sociale	4	.75
Surcharge	7	.85
Irritabilité	3	.70
Abattement	3	.81
Fatigue	2	.68 ¹
Inquiétude	4	.82
Tension	7	.88

3.3.2 Les élèves et les buts d'accomplissement

La deuxième partie du questionnaire est issue d'éléments appartenant aux *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) (Midgley et al., 2000). L'outil a été développé pour mettre en relation la théorie des buts d'accomplissement avec la motivation, les émotions et les comportements des acteur·rices participant·es. Il est composé de plusieurs échelles validées indépendamment les unes des autres. Les échelles retenues ont été choisies pour leur pertinence dans le cadre de cette recherche car elles sont dirigées vers les élèves ainsi que les buts d'accomplissement qu'elles et ils adoptent et perçoivent chez autrui. Les 39 items sélectionnés pour cette étude permettent – via des affirmations dont l'accord des élèves se mesure par une échelle de type Likert allant de 1 (Pas du tout vrai) à 5 (Tout à fait

¹ L'échelle « Fatigue » n'est composée que d'un nombre réduit d'items (deux items), a donc été calculé le coefficient de corrélation.



vrai) – de mesurer d'un point de vue subjectif les buts de maîtrise, de performance par approche et de performance par évitement tels qu'adoptés par les élèves interrogés, mais également tels que perçus chez leurs pairs ainsi que leurs enseignant-es. Seront également considérés les acteur-rices du cadre familial : les parents. Cependant, le questionnaire ne différencie pas les buts de performance par approche et par évitement chez les parents. Il a donc été choisi de considérer le but de performance des parents plutôt dans l'approche car les items proposés sont plus proches de ce type de but (viser de grands objectifs, montrer que l'on est meilleur-e, toujours avoir de bonnes notes...), sans toutefois être mentionnés comme tels par les auteur-rices.

Tableau 3

Chaque échelle retenue du PALS pour l'étude et son homogénéité interne

Échelles	Nombre d'items	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)	Exemples d'items
But de maîtrise personnel	5	.88	<i>Un de mes principaux objectifs est de maîtriser plein de nouvelles compétences.</i>
But de performance par approche personnel	5	.89	<i>Il est important pour moi d'avoir l'air intelligent-e par rapport aux autres élèves de ma classe.</i>
But de performance par évitement personnel	4	.76	<i>Un de mes buts est d'empêcher les autres de penser que je suis nul-le.</i>
But de maîtrise perçu via la structure de classe ²	6	.71	<i>Dans notre classe, il est normal de faire des erreurs quand on apprend.</i>
But de performance par approche perçu via la structure classe	3	.61	<i>Dans notre classe, il est important d'avoir la meilleure note aux évaluations.</i>
But de performance par évitement perçu via la structure classe	5	.80	<i>Dans notre classe, il est important de ne pas faire moins bien que les autres élèves.</i>
But de maîtrise perçu chez les parents	6	.70	<i>Mes parents veulent que je comprenne ce que je fais en classe plutôt que d'apprendre par cœur.</i>
But de performance perçu chez les parents	5	.81	<i>Mes parents aimeraient que je montre que je suis le/la meilleur-e de la classe.</i>

3.3.3 Le stress ressenti dans le cadre des évaluations sommatives

L'*Educational Stress Scale for Adolescents* (ESSA) (Sun et al., 2011) est un outil visant à établir l'échelle du stress ressenti par les adolescent-es dans le cadre de leur scolarité. Jusqu'alors usité dans des systèmes éducatifs asiatiques, ce questionnaire procède à un balayage des différents facteurs de stress dans le contexte éducatif. Les cinq facteurs de la version originale (la Pression liée aux études, la Charge de travail, l'Inquiétude pour les notes, les Attentes envers soi et l'Abattement) sont testés au travers de 16 affirmations dont l'accord est mesuré à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (Jamais vrai) à 5 (Vrai la plupart du temps). L'ESSA a été adaptée pour répondre aux besoins de l'étude afin de cibler plus particulièrement le vécu corrélé aux évaluations sommatives. Cette adaptation s'illustre par la reformulation de certaines affirmations pour orienter ces dernières vers les

² On entend ici par « structure de classe » les acteur-rices présent-es au sein de la salle de classe, c'est-à-dire l'enseignant-e et les autres élèves.



problématiques concernant les évaluations sommatives plutôt que le travail scolaire. Par exemple, « *Il est très difficile pour moi de me concentrer en classe* » a été adapté par « *Il est très difficile pour moi de me concentrer pendant une évaluation* ».

Les analyses factorielles exploratoires effectuées ont permis de valider l'instrument de mesure en mettant à l'épreuve la structure du questionnaire. L'indice KMO est de 0.83, pouvant être qualifié de méritoire. Le test de sphéricité de Bartlett est significatif [$\chi^2(120, N = 163) = 805.34, p < 0.01$], validant le caractère approprié des données pour l'analyse factorielle. Les cinq facteurs - retenus *via* une analyse en composantes principales - incluent les 16 affirmations expliquant 63.40% de la variance des données. La Charge de travail (3 items) comptabilise à elle seule 31.87% de la variance, la Pression des études (4 items) représente 9.75% de la variance, l'Abattement (3 items) comptabilise 7.71%, les Attentes envers soi-même (3 items) comptabilisent 7.33%, et les Inquiétudes pour la note (3 items) comptabilisent 6.74%. Le Tableau 3 présente les saturations des items pour chaque facteur.

Tableau 4

Saturation des items selon les cinq facteurs de l'ESSA

Echelles	Items	Saturation
Pression liée aux études	<i>Les notes que j'ai sont très importantes pour la suite de mes études.</i>	.78
	<i>Le passage au degré supérieur et mon orientation professionnelle me mettent une grande pression.</i>	.55
	<i>Je ressens beaucoup de pression quand je prépare une évaluation.</i>	.48
	<i>Habituellement, j'ai du mal à dormir quand je n'ai pas obtenu la note que j'attendais.</i>	.36
Charge de travail liée à l'évaluation	<i>J'ai l'impression qu'on me demande beaucoup de travail pour avoir de bonnes notes.</i>	.85
	<i>J'ai l'impression d'avoir trop de travail à faire avant une évaluation.</i>	.77
	<i>J'ai l'impression qu'il y a trop d'évaluations à l'école.</i>	.73
Inquiétude pour les notes	<i>J'ai l'impression de décevoir mes parents quand j'ai une mauvaise note.</i>	.79
	<i>J'ai l'impression de décevoir mon enseignant-e quand j'ai une mauvaise note.</i>	.73
	<i>L'importance que mes parents accordent à mes notes me met la pression.</i>	.71
Attentes envers soi-même	<i>La compétition en classe me met la pression lors des évaluations.</i>	.83
	<i>Je me sens stressé-e quand je ne suis pas à la hauteur de mes notes habituelles.</i>	.59
	<i>Quand je n'obtiens pas la note que je souhaitais avoir, je me sens assez incompetent-e.</i>	.54
Abattement	<i>Je suis satisfait-e de mes notes.</i>	.79
	<i>J'ai toujours confiance dans les notes que je vais recevoir.</i>	.70
	<i>Il est très difficile pour moi de me concentrer pendant une évaluation.</i>	.43

Bien que l'échelle comporte cinq dimensions que l'on peut discuter séparément (cf. Tableau 5), il existe un score global exploitable pouvant aller de 16 à 80 (un score important indiquant un haut niveau de stress). L'homogénéité interne sur l'étendue des alphas reste bonne ($\alpha = .85$) après traduction et adaptation contextuelle.



Tableau 5*Chaque échelle retenue du ESSA pour l'étude et son homogénéité interne*

Echelles	Nombre d'items	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)
Pression liée aux études	4	.70
Charge de travail liée à l'évaluation	3	.76
Inquiétude pour les notes	3	.70
Attentes envers soi-même	3	.70
Abattement	3	.56

4. Présentation des résultats

4.1 Le stress scolaire et les buts d'accomplissement

Les analyses présentées dans cette partie sont issues d'une régression linéaire multiple. Ce modèle a permis de déterminer la part de variance du stress scolaire général expliquée par les différents buts adoptés par les adolescent·es ou perçus dans leur entourage (R² ajusté). Dans le tableau, les coefficients significatifs sont repérables par le biais des couleurs (en vert, les coefficients positifs et en bleu les négatifs).

Tableau 6*Coefficients Beta des analyses de régression linéaire multiple pour les dimensions du stress inhérent à la scolarité des adolescent·es*

Buts	Pression sociale	Surcharge	Irritabilité	Abattement	Fatigue	Inquiétude	Tension
Maîtrise							
... personnel	-.12*	-.25**	-.13*	-.50**	-.22**	-.13*	-.15*
... classe	-.04	-.12*	-.12*	-.07	-.07	-.09	-.15*
... parents	.08	.06	-.02	.06	.09	.10	.08
Performance approche							
... personnel	-.07	-.07	.07	-.11	.01	-.28**	-.05
... classe	-.17*	-.05	-.02	.11	.03	-.08	-.10
... parents	.19**	.17*	.20**	-.01	.10	-.01	.13*
Performance évitement							
... personnel	.08	.11	.10	.01	.07	.44**	.08
... classe	.29**	.11	-.04	.15*	.05	.05	.17*
R ² ajusté	.10	.08	.04	.23	.04	.08	.02
	$F_{(4,158)} = 7.15^{**}$	$F_{(3,159)} = 6.81^{**}$	$F_{(3,159)} = 7.78^{**}$	$F_{(2,160)} = 25.70^{**}$	$F_{(1,161)} = 8.17^{**}$	$F_{(3,159)} = 8.88^{**}$	$F_{(4,158)} = 4.90^*$

* $p < .05$; ** $p < .01$ 

Les résultats montrent que le but de maîtrise personnel prédit significativement la variance (coefficients bêta (β)) de toutes les dimensions du stress scolaire mesuré par le PSQ. L'Abattement est la dimension la mieux prédite par ce type de but personnel ($\beta = -0.50$). Le but de maîtrise perçu *via* la structure de classe a quant à elle un poids standardisé β significatif faible pour trois facteurs : la Surcharge ($\beta = -0.12$), l'Irritabilité ($\beta = -0.12$) et la Fatigue ($\beta = -0.15$). Il peut être noté que ces deux types de buts ont des poids standardisés négatifs pour les dimensions auxquelles ils contribuent. Le but de maîtrise perçu chez les parents n'est quant à lui pas un contributeur significatif à la variance des dimensions du stress scolaire.

Les buts de performance perçus chez les parents ont en revanche un poids significatif et positif dans la prédiction de quatre dimensions du stress scolaire mesuré. Les buts de performance par approche personnel et perçus au travers de la structure de classe ne contribuent respectivement qu'à une seule dimension, et de manière négative. La structure de classe est aussi à considérer *via* le but de performance par évitement, significatif pour trois dimensions (Pression sociale, Abattement, Tension). Notons par ailleurs la contribution positive forte du but personnel de performance par évitement à l'Inquiétude ressentie ($\beta = 0.44$), allant à l'encontre des résultats obtenus pour le but personnel de performance par approche ($\beta = -0.28$). Éviter d'avoir la plus mauvaise note du collectif de la classe revêt alors une importance non négligeable, expliquant une part de la variance des dimensions du stress scolaire chez les adolescent·es. L'objectif de montrer sa supériorité vis-à-vis d'autrui par la performance est quant à lui un contributeur moins important au stress ressenti à l'école.

Au-delà de ces résultats, nous pouvons constater que la Surcharge, l'Irritabilité et la Tension ont toutes trois une part explicative liée aux buts de maîtrise personnel, perçu *via* la structure de classe, et au but de performance perçu chez les parents. La variance de l'Inquiétude n'est en revanche prédite que par les buts d'accomplissement personnels.

Bien que toutes les analyses de régression soient significatives, les pourcentages de variance expliquée ne sont égaux ou supérieurs à 10% que pour deux dimensions : Pression sociale et Abattement. Ce constat montre que la variance de chaque dimension du stress scolaire est faiblement expliquée par les buts d'accomplissement, amenant à penser que d'autres variables explicatives peuvent prédire ces dimensions.

4.2 Le stress ressenti dans le cadre des évaluations sommatives et les buts d'accomplissement

Cette partie présente les analyses issues d'une seconde régression linéaire multiple. Cette méthode aboutit à la détermination de la part de variance des différentes dimensions du stress en période d'évaluation sommative expliquée par les buts d'accomplissement mesurés.



Tableau 7

Coefficients Beta des analyses de régression linéaire multiple pour le stress en contexte d'évaluation sommative

Buts	Pression des études	Charge de travail	Inquiétude pour les notes	Attentes envers soi	Abattement
Maîtrise					
... personnel	.16*	-.14*	-.05	.10	-.20**
... classe	.08	-.01	-.01	.02	.02
... parents	.21**	.14*	.30**	.16*	.22**
Performance approche					
... personnel	-.15*	-.15*	-.09	.05	-.14*
... classe	.06	.05	.25**	.21**	.07
... parents	-.05	.11	.14	.13	-.07
Performance évitement					
... personnel	.26**	.02	.20**	.36**	.02
... classe	.02	.21**	.06	.10	.16*
R^2 ajusté	.17	.04	.23	.20	.10
	$F_{(4,156)} = 11.63^{**}$	$F_{(4,156)} = 7.00^{**}$	$F_{(3,157)} = 16.87^{**}$	$F_{(3,157)} = 20.79^{**}$	$F_{(4,156)} = 4.82^{**}$

* $p < .05$; ** $p < .01$

Les cinq dimensions du stress ressenti dans le cadre des évaluations sommatives permettent une bonne compréhension du caractère multidimensionnel du vécu par les adolescent·es, tout en étant en adéquation avec la littérature récente (Sun et al., 2011). Il peut être constaté en premier lieu que le but de maîtrise personnel intervient de manière significative pour la Charge de travail et l'Abattement avec des coefficients *Beta* négatifs, le goût de l'effort favorisant la réduction du stress. Au niveau des buts de performance personnels, le but de performance par évitement contribue de manière positive à la variance de dimensions du stress en période d'évaluation sommative telles que la Pression des études ($\beta = 0.26$), l'Inquiétude pour les notes ($\beta = 0.20$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.36$). Le but personnel de performance par approche contribue, quant à lui, négativement à la variance de trois dimensions que sont : la Pression des études ($\beta = -0.15$), la Charge de travail ($\beta = -0.15$) et l'Abattement ($\beta = -0.14$).

La structure de classe voit ses buts de performance prédire significativement une part de la variance des dimensions du stress contrairement au but de maîtrise. Le but de maîtrise perçu au sein de la structure de classe n'a pas un poids assez important pour contribuer au stress en période d'évaluation sommative, prônant le statut central de la note et la comparaison sociale. Par ailleurs, il peut être remarqué que les contributions des buts de performance par approche ne concernent que l'Inquiétude pour les notes ($\beta = 0.25$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.21$) quand le poids du but de performance par évitement est significatif pour deux autres dimensions (Charge de travail et Abattement).

Pour les buts perçus chez les parents, la maîtrise contribue positivement à toutes les dimensions du stress en période d'évaluation sommative. Cette contribution est particulièrement forte dans l'Inquiétude pour les notes ($\beta = 0.30$), la Pression liée aux études ($\beta = 0.21$), et l'Abattement ($\beta = 0.22$) ressentis par les élèves. La performance n'intervient cependant pas de manière notable. L'attention portée aux buts de maîtrise exprimés par



les parents devient l'une des causes prédisant le stress ressenti dès lors que l'évaluation notée est en jeu.

La variance des Inquiétudes directement liées aux notes obtenues est expliquée à hauteur de 23% par les différents buts mesurés lors de cette recherche. Les acteur·rices pris·es en considération ainsi que leurs buts sont à l'origine d'une part significative de l'inquiétude ressentie à propos des résultats au cours du cursus d'étude ($R^2 = .23$; $F_{(3,157)} = 16.87$; $p < 0.01$). Dans cette continuité, les Attentes envers soi ($R^2 = .20$; $F_{(3,157)} = 20.79$; $p < 0.01$) et la Pression des études ($R^2 = .17$; $F_{(4,156)} = 11.63$; $p < 0.01$) sont également des dimensions expliquées par les buts d'accomplissement. Il peut être noté par ailleurs que les variances de la Charge de travail et de l'Abattement ont toutes deux les mêmes buts d'accomplissement comme contributeurs significatifs. Il en va de même pour les Inquiétudes pour les notes et les Attentes envers soi.

5. Discussion

Cette recherche tente d'observer les liens qu'entretiennent les buts d'accomplissement adoptés et perçus par les élèves du cycle d'orientation avec le niveau général de stress ressenti tant à l'école en général que plus spécifiquement durant les périodes d'évaluation sommative. De là, l'objectif a été d'analyser les pondérations de chacun des buts d'accomplissement dans l'explication des dimensions du stress étudiées.

Nos analyses ont permis de mettre en évidence que les différents buts d'accomplissement mesurés n'apportent pas une contribution identique dans la prédiction des mesures du stress. Nous constatons que les buts d'accomplissement expliquent une part de variance plus importante du stress concernant les évaluations sommatives que du stress scolaire global. Le choix de mener des analyses séparées pour le stress scolaire et le stress spécifique aux évaluations sommatives est d'autant plus légitimé en observant les différences entre les pondérations des différents buts d'accomplissement adoptés et perçus dans l'entourage de l'élève.

5.1 Les buts de maîtrise et leurs contributions au stress des élèves

Les buts de maîtrise au sein de la structure de classe, tout comme au niveau personnel, sont particulièrement présents – avec des coefficients négatifs – dans l'explication du stress ressenti à l'école (plus un élève perçoit que la classe s'oriente vers la maîtrise, moins il ressent de stress). Du reste, il peut être remarqué que le but de maîtrise personnel et le but perçu *via* la structure de classe ne contribuent pas aux mêmes dimensions du stress relatif à la scolarité. Les résultats confirment bien que l'adoption d'un but de maîtrise et sa perception dans une structure de classe prônant l'effort ou encore la pertinence du travail académique, favorise les conséquences positives pour l'apprentissage (Hulleman et al., 2010). Il est en revanche surprenant que ces deux types de buts ne soient pas contributeurs des mêmes dimensions du stress scolaire quand l'on connaît l'influence des buts perçus dans la structure de classe sur les buts adoptés par les élèves, ainsi que leurs contributions respectives à l'engagement comportemental et émotionnel (Gonida et al., 2009). L'exemple le plus saillant est l'Abattement dont la variance n'est clairement prédite que par le but personnel de maîtrise.



Les analyses confirment tout de même que la structure de classe peut influencer sur les tendances d'apprentissage en renforçant le développement des compétences sociales et en facilitant la réduction de la Tension et donc du stress ressenti (Wentzel & Asher, 1995). Ce constat soutient que le stress scolaire dépend notamment des relations sociales et de leurs exigences, spécifiquement pendant la période de transition qu'est l'adolescence au cours de laquelle l'acceptation dans le collectif est un enjeu de taille (Matheny et al., 1993 ; Ryan & Deci, 2000). De plus, l'enseignant·e – par sa proximité avec le contexte scolaire – est un intermédiaire entre l'élève et les exigences académiques, pouvant agir comme une aide privilégiée via ses pratiques pédagogiques. Dans cette idée, la perception d'un plus grand soutien de la part de l'enseignant·e permettrait une diminution de la Surcharge, de la détresse psychologique, et par la même occasion du stress scolaire (e.g., Dumont & Plancherel, 2001 ; Låftman & Östberg, 2006).

Lorsqu'on recentre l'analyse sur le stress lié à l'évaluation, nous pouvons remarquer que le but de maîtrise personnel contribue positivement à la variance de la Pression liée aux études, mais négativement à deux dimensions : la Charge de travail et l'Abattement. Ainsi, nos résultats axés sur le stress dans le cadre des évaluations sommatives et sur le but de maîtrise personnel confirment les recherches menées jusqu'alors (Ehrenberg et al., 1991 ; Petrella, 2000) affirmant que si l'élève ne privilégie pas la performance, la charge de travail demandée et l'épuisement inhérent à cette charge n'ont pas de raison d'être lors des évaluations sommatives, réduisant le ressenti du stress lors de ces événements.

Les recherches affirment également que la perception de l'implication et des demandes parentales a un impact sur le comportement et les émotions des adolescent·es (Epstein, 1987 ; Plenty et al., 2014). Les parents peuvent par exemple intervenir sur le processus d'apprentissage en prônant l'autonomie et l'importance du travail et en montrant leur implication sur la tâche (Gottfried et al., 1994 ; Pomerantz et al., 2005). Ils sont – dans ce cas – précurseurs d'un environnement d'apprentissage bénéfique pour le développement et la maîtrise des compétences, réduisant par la même occasion le stress (Pomerantz & Eaton, 2001 ; Van Yperen, 2014). Cependant, nos résultats montrent des coefficients β positifs concernant le poids du but de maîtrise des parents sur le stress ressenti durant les périodes d'évaluations sommatives. En d'autres termes, plus les parents visent des buts de maîtrise et plus leurs enfants sont stressé·es en cas d'évaluation sommative. Au regard de ces résultats, il peut être envisagé que les adolescent·es ont implicitement conscience qu'au-delà d'un discours parental focalisé sur l'importance d'apprendre, la performance – symbolisée par la note – reste le reflet d'une certaine maîtrise des compétences. Plus encore, nous pouvons supposer que les élèves craignent – malgré une meilleure note que la moyenne du collectif – l'insatisfaction de leurs parents face au résultat, guidée par la volonté d'excellence. Cette supposition, confortée par un coefficient β important pour l'Inquiétude liée aux notes, ferait naître une tension entre la volonté des élèves de faire mieux qu'autrui (ou, du moins, éviter d'avoir la pire note du collectif), et la volonté parentale d'obtention de la meilleure note possible.

5.2 Les buts de performance et leurs contributions au stress des élèves

Les buts de performance sont tout aussi révélateurs de la variance du stress ressenti à l'école. Les parents jouent ici encore un rôle de vecteur de pressions conduisant au stress par l'expression de leur volonté de performance. Le but de performance et l'insistance sur les résultats comme description des capacités individuelles sont mis en avant, au détriment de l'effort et de la qualité d'apprentissage (Knight, 2002). Ce résultat confirme que le cadre



familial est favorable à la performance académique avec pour objectif de satisfaire les exigences scolaires (Ames & Archer, 1988). Les notes obtenues sont en effet un aspect majeur de la communication entre la structure scolaire et les parents car elles sont révélatrices des réponses de l'élève aux demandes scolaires tout en fournissant un suivi régulier de son développement. De ce fait, du point de vue des élèves, les buts formulés par les parents s'appuient principalement sur les résultats obtenus à l'école. Cela permet de mettre en perspective le cursus de leur enfant, avec la réussite et l'accomplissement social, conditionnant la trajectoire scolaire et les difficultés rencontrées (Frome & Eccles, 1998 ; Mueller & Dweck, 1998 ; Phillips, 1987). Un tel point de mire est ainsi motivé par la conscientisation des problématiques induites à travers la note telles que : la réputation sociale, la comparaison, les relations ou encore la réussite professionnelle (Blanton et al., 1999 ; Butera et al., 2006).

Les contributions hétéroclites au stress ressenti observées dans la présente recherche, tant au niveau scolaire que dans le cadre spécifique des évaluations sommatives, soulignent l'importance de distinguer approche et évitement au niveau des buts de performance (Elliot & Harackiewicz, 1996). Dans le cadre des évaluations sommatives, le but de performance par approche perçu au sein de la structure de classe favorise – comme attendu – l'inquiétude pour les notes et les Attentes des élèves envers eux-mêmes. L'évaluation est donc l'occasion de démontrer sa compétence en comparaison avec autrui (Darnon et al., 2007). Le comportement ainsi perçu dans la structure de classe est orienté dans une logique de rendement des élèves et la comparaison selon les résultats (Issaieva & Crahay, 2010). Cette dynamique a des conséquences pour l'adolescent·e en provoquant la hausse du niveau de stress et en multipliant les expériences négatives en lien avec les évaluations (Carless et al., 2006). Nos résultats montrent que les buts de performance tendance approche réduisent le stress ressenti par les élèves tant au niveau global que spécifique, lors des évaluations. En effet, la majorité des dimensions de ce stress voient le but de performance par approche personnel contribuer négativement à leur variance, se rapprochant de ce qui est observé pour les buts de maîtrise. Contrairement à nos attentes, nous pouvons observer que si un élève adopte ce type de but, il ressentira moins de stress dans le cadre d'une évaluation sommative. Ce résultat montre que la recherche de la performance peut maintenir la motivation des adolescent·es au travers de bons résultats académiques à court terme, limitant l'impact du stress (Barron & Harackiewicz, 2003 ; Wolters, 1998).

La contribution du but de performance par évitement – au niveau personnel et au sein de la structure de classe – est positive pour toutes les dimensions du stress dans le cadre des évaluations sommatives. Les analyses mettent en évidence qu'éviter les jugements de valeur négatifs lors des évaluations notées revient à éviter de paraître comme la plus mauvaise ou le plus mauvais de la classe. Ce but poursuivi a pour issue l'augmentation du stress ressenti généralement à l'école au travers de la Pression sociale, l'Abattement, la Tension, et plus particulièrement de l'Inquiétude éprouvée. Cette affirmation – en lien avec la recherche de Henriksson et al. (2019) – nous questionne sur le rapport des adolescent·es avec la performance. En effet, les buts de performance personnels étudiés indiquent que si l'adolescent·e vise une importante performance (approche) et qu'elle ou il ne l'obtient pas, cela n'a pas de conséquence sur le stress. En revanche, si l'adolescent·e vise à éviter la mauvaise performance (évitement), avec le risque que cela n'aboutisse pas, la crainte de ne pas atteindre son objectif engendre du stress. La note est ainsi une source de tracas quotidiens en devenant l'objet des préoccupations de l'élève comme des pressions ressenties, s'inscrivant comme un facteur de stress académique (de Anda et al., 2000).



Enfin, nous notons que les dimensions du stress lié aux évaluations sommatives concernées par les buts personnels de performance, ne sont pas les mêmes que celles dont la variance est expliquée par les buts de performance perçus dans la structure de classe. Ce constat rejoint la remarque précédente relevant que, malgré les influences entre buts de la structure de classe et buts personnels (Gonida et al., 2009), il y a plus une tendance à la complémentarité qu'à la redondance des contributions.

6. Conclusions

Le présent article a permis de mettre en lumière les aspects du lien existant entre les buts d'accomplissement (maîtrise ou performance) poursuivis ainsi que perçus par les élèves, et le stress ressenti à l'école en général ainsi qu'au cours des épisodes d'évaluations sommatives. Dans le sillage des études portant sur le sujet mais rattachées à d'autres domaines comme la recherche universitaire ou la compétition sportive de haut niveau (Daumiller & Dresel, 2020 ; Daumiller et al., 2022), nous avons voulu prendre en considération l'adoption des buts d'accomplissement et leurs liens avec les ressentis concernant le stress dans l'environnement de travail ou, comme ici, à l'école. La recherche effectuée a ainsi explicité les variances du stress scolaire et du stress en période d'évaluation sommative expliquées par les buts d'accomplissement.

Les résultats présentés ont amené un nouvel éclairage sur la considération du stress scolaire. En effet, les contributions hétéroclites des buts d'accomplissement adoptés et perçus prouvent que la différenciation entre stress général scolaire et stress spécifique à l'évaluation sommative est légitime. Cela montre que la considération des adolescent·es pour les buts visés par eux-mêmes et par leur entourage est dépendante du contexte. De plus, le fait que tous les buts d'accomplissement mesurés soient impliqués dans l'une ou l'autre des dimensions du stress démontre la considération des élèves pour la note, non seulement pour leur propre parcours scolaire, mais aussi pour les conséquences qu'elle peut avoir sur leur statut social ou leurs relations. L'étude présentée n'a cependant pas déterminé le statut donné à chacun·e, ni si ce statut évolue au cours de la scolarité et de l'orientation choisie. En d'autres termes, la distinction faite lors de cette étude entre stress scolaire et stress ressenti durant les évaluations sommatives pourrait mener de futures recherches à distinguer les effets du stress directement corrélés à l'évolution en âge, la filière suivie, et la hiérarchie au sein de la classe. Ainsi, une étude longitudinale sur le poids que les différentes parties prenantes acquièrent au cours du cursus scolaire permettrait de rendre compte de l'évolution de ces effets et des dynamiques sociales gravitant autour de la scolarité. Par exemple, lorsque les évaluations sommatives deviennent des enjeux importants pour la suite de la formation (orientation, passage au degré supérieur...). Une telle recherche pourrait être inspirée des résultats de Gurtner et Besomi (2016) démontrant que le poids des buts perçus chez les parents est significatif sur les buts des élèves et sur leur attitude dans l'erreur, tout en confirmant l'importance de considérer l'âge lors de l'évaluation de buts de performance.

Au-delà de confirmer les recherches précédentes sur les conséquences majoritairement positives des buts de maîtrise, les analyses effectuées ont plus généralement permis de mettre en exergue les buts d'accomplissement perçus au sein de la structure de classe. Par exemple, nous avons vu que les buts de performance perçus dans la structure de classe contribuent à l'augmentation du stress ressenti aussi bien à l'école en général que plus spécifiquement lors des évaluations sommatives. Une prise en compte de ces perceptions de buts est donc un bon indicateur des considérations de la structure de classe quant à



l'évaluation sommative et aux comportements adoptés. Les buts d'accomplissement sont alors une clé de compréhension au cœur des pratiques évaluatives des professionnel·les, capable d'initier les changements propices à un suivi des apprentissages dans un environnement soutenant.

L'étude entreprise a plus particulièrement tenté de prendre en considération le statut des parents et leurs buts d'accomplissement, tels que les perçoivent les élèves. Cet axe d'analyse est motivé par les résultats concernant le but de maîtrise des parents qui contribue de manière notable à la variance du stress en contexte d'évaluation sommative quand le but de performance perçu n'a aucune incidence sur ce même stress. A l'inverse, le stress scolaire général ne voit comme prédicteur venant des parents que le but de performance. Ce résultat étonnant s'ajoute au fait que quels que soient les buts d'accomplissement favorisés, ils contribuent tous positivement à la variance du stress, soulevant un questionnement sur les enjeux relationnels et communicationnels entre parents et élèves.

La recherche présentée manifeste certaines limites. Concernant la taille de l'échantillon, celle-ci est assez réduite et appelle donc à la prudence quant à la généralisation des résultats obtenus. En outre, les analyses effectuées font état de liens entre stress et buts d'accomplissement mais ne démontrent en aucun cas un raisonnement causal entre ces deux concepts. Enfin, par le biais des questionnaires, nous avons relevé la perception des adolescent·es quant aux buts d'accomplissement adoptés par les parents, les enseignant·es et les pairs. Cependant, cette méthodologie ne donne pas l'opportunité d'avoir le point de vue de ces acteur·rices prenant part au vécu scolaire de l'élève. Il serait donc intéressant de tenir compte de ces données dans le cadre de recherches complémentaires.

Ce travail est finalement une ouverture sur les dimensions composant le parcours scolaire des élèves du secondaire en confirmant un lien buts d'accomplissement-stress déjà présent dans des domaines étudiés et soumis à la compétition et à la concurrence. Il alerte une nouvelle fois sur les enjeux immanents de l'évaluation sommative et la manière dont celle-ci pèse sur l'orientation et l'admission scolaire des élèves, en particulier à une période telle que l'adolescence au cours de laquelle les choix pour la future carrière professionnelle se font (Murat & Rocher, 2002). Dans cette idée, il semble primordial de focaliser l'attention sur le ressenti des élèves avec pour objectif de proposer des modalités d'évaluation adaptées au développement de l'adolescent·e, dans une volonté de soutien et d'accompagnement.

Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97628-014>
- 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>
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of educational psychology*, 79(4), 409. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.79.4.409>



- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod. http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Amigues_Zerbato_1996_A.html
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 24(1), 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 357-374. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.004>
- Battistella, D., Cornut, J. & Baranets, É. (2019). Les approches post-positivistes. In D. Battistella, J. Cornut & É. Baranets (Eds.), *Théories des relations internationales* (pp. 273-309). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.batti.2019.01.0273>
- Bergsmann, E. M., Lüftenegger, M., Jöstl, G., Schober, B., & Spiel, C. (2013). The role of classroom structure in fostering students' school functioning: A comprehensive and application-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 26, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.05.005>
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.420>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bounoua, L., Cury, F., Regner, I., Huguet, P., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (2012). Motivated use of information about others: Linking the 2× 2 achievement goal model to social comparison propensities and processes. *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 626-641. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02027.x>
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch12>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into practice*, 43(1), 23-30. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_4
- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Presses Universitaires de Grenoble.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N. F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action* (Vol. 1). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098237.001.0001>
- Carless, D., & Lam, R. (2014). The examined life: Perspectives of lower primary school students in Hong Kong. *Education 3-13*, 42(3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.689988>



- Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.) (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>
- Chatzikyriakou, G., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2019). Academic self-handicapping in adolescence: The role of personal and perceived contextual factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 43-73. <https://doi.org/10.26262/hjp.v16i1.7890>
- Chee-Cheong, C. (1999). Public examinations in Hong Kong. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(3), 405-417. <https://doi.org/10.1080/09695949992829>
- Ciani, K. D., & Sheldon, K. M. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of sport and exercise*, 11(2), 127-132. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.005>
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2003). *Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique*. <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- 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>
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20. <https://doi.org/10.1086/461388>
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038-1050. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1038>
- Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/02602930801956026>
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61-70. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>
- Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766-776. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.766>
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2020). Researchers' achievement goals: Prevalence, structure, and associations with job burnout/engagement and professional learning. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101843>
- 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>
- DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport). (2021). *Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire*. https://www.friportail.ch/fr/system/files/docref/directives_evaluation.pdf
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J. S., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00096-7](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00096-7)



- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual review of psychology*, 47(1), 401-429. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401>
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine. <https://doi.org/10.7202/1039060ar>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil. <https://doi.org/10.4000/sdt.27456>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of educational psychology*, 104(2), 439-451. <https://doi.org/10.1037/a0026280>
- Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant* (Vol. 8). PUQ. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/stress-adaptation-chez-enfant-100.html>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire?. *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149. https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131#xd_co_f=NjhmMDhhNmEtMTI2OC00MzE0LWFjYzg~tOWVIYjg3Y2JkNjM4~
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50, 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26(102), 361-374. <https://psycnet.apa.org/record/1991-33341-001>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- 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>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 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>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177%2F0013124587019002002>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Etat de Fribourg (2014, 9 septembre). *Recueil systématique RSF 411.0.1 - Loi sur la scolarité obligatoire*. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- Feld, L. D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of adolescence*, 41, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.003>
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. J., & Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16773.40161>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Gallagher, M., & Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14(2), 26-32. <https://doi.org/10.1080/02643949609470963>



- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H.-C., & Metzke, C. W. (2007). Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/17405620600831564>
- Gipps, C. (2002). Sociocultural Perspectives on Assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 73-83). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch6>
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences*, 19(1), 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.104>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Güntzer, A., Kaspar, T., Knittel, T., Schneidenbach, T., & Mohr, S. (2015). *Zuviel Stress – zuviel Druck! Wie Schweizer Jugendliche mit Stress und Leistungsdruck umgehen. Juvenir Studie 4.0.* <https://jacobsfoundation.org/en/activity/juvenir/>
- Gurtner, J.-L., & Besomi, V. (2016, 24 - 27 août). *Achievement goals and attitudes towards errors: A developmental perspective* [Communication]. 15th International Conference of Motivation, Thessaloniki, Grèce. http://www.psy.auth.gr/sites/default/files/ICM2016_Abstract%20Book.pdf
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Henriksson, F., Lindén, E. K., & Schad, E. (2019). Well-being and stress among upper secondary school pupils in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 172-195. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0411>
- Hulleman, C., Schrager, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological bulletin*, 136(3), 422-449. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018947>
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A. Y., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey.* (Health Policy for Children and Adolescents; No. 7). WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326320>
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1-26. <https://doi.org/10.1023/A:1021616407189>
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>



- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Kyriacou, C., & Butcher, B. (1993). Stress in Year 11 school children. *Pastoral Care in Education*, 11(3), 19-21. <https://doi.org/10.1080/02643949309470842>
- Låftman, S. B., & Östberg, V. (2006). The pros and cons of social relations: An analysis of adolescents' health complaints. *Social science & medicine*, 63(3), 611-623. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.02.005>
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of psychosomatic research*, 37(1), 19-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(93\)90120-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5)
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. *Journal of educational psychology*, 78(6), 441-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.441>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Matheny, K. B., Aycok, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (1993). The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical psychology*, 49(6), 815-830. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199311\)49:6%3C815::AID-JCLP2270490609%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199311)49:6%3C815::AID-JCLP2270490609%3E3.0.CO;2-%23)
- Meirieu, P., & Pontalis, J. B. (2011). *L'école et son miroir*. Jacob-Duvernet.
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 633-659. <https://doi.org/10.2307/1534799>
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merle.2007.01>
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié: L'école, un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merl.2012.01>
- 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*. http://websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Milligan, G. W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342. <https://doi.org/10.1007/BF02293907>
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of adolescence*, 34(1), 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.01.004>
- 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>
- Moyne, 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>



- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Murat, F., & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France Portrait Social*, 2003, 101-121. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371821?sommaire=1371826>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306-347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child development*, 310-321. <https://doi.org/10.2307/1128973>
- Petrella, J. A. (2000). *Implementation of authentic instruction at the elementary level of a selected public school site* [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/304615784?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, science and social inquiry: Contemporary methodological controversies in social science and related applied fields of research*. Pergamon Press. <https://doi.org/10.2307/3587271>
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126-138. https://santepsy.ascodocpsy.org/index.php?lvl=notice_display&id=113128
- Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y. B., Augustine, L., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of adolescence*, 37(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.008>
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes. *Developmental psychology*, 37(2), 174-186. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229-278). Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-015>
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W., & Vliert, E. V. D. (2009). The joint impact of achievement goals and performance feedback on information giving. *Basic and Applied Social Psychology*, 31(3), 197-209. <https://doi.org/10.1080/01973530903058276>
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683-700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Using the 2× 2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 25, 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.006>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>



- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-15). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048.CH1>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L. B., Kloepp, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Naranjo, C. R., Herrera, D., Menna, P., Rohail, I., Veisson, M., Hoareau, E., Luwe, M., Loncaric, D., Han, H., & Regusch, L. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 258-270. <https://doi.org/10.1177/0165025412444643>
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N., & Poeb lau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6(2), 123-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.6.2.123>
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 24(1), 55-69. <https://doi.org/10.1002/smi.1160>
- Stipek, D. J., & Hoffman, J. M. (1980). Development of children's performance-related judgments. *Child Development*, 912-914. <https://doi.org/10.2307/1129485>
- Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., & MacGyvers, V. L. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. *Journal for Research in mathematics education*, 29(4), 465-488. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.29.4.0465>
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press. https://courses.cs.washington.edu/courses/cse510/16wi/readings/stokes_pasteurs_quadrant.pdf
- Strunk, K. K. (2014). A factor analytic examination of the Achievement Goal Questionnaire-Revised: A three-factor model. *Psychological Reports*, 115(2), 400-414. <https://doi.org/10.2466/14.03.PR0.115c24z0>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- 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>
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 5-28. <http://www.jstor.org/stable/41200428>
- Urdu, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.3102%2F00028312035001101>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PLoS ONE* 9(4), e93594. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>
- Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 932-943. <https://doi.org/10.1002/ejsp.590>
- Waters, E., Weinfield, N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child development*, 71(3), 703-706. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00179>



- Weinstein, R. S., & Middlestadt, S. E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 421-431. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.4.421>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195-203. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 198, 93-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.5326>

Alexandre Mabilon

Alexandre Mabilon est assistant diplômé au sein du Centre d'Enseignement et de Recherche pour la Formation à l'enseignement au secondaire de l'Université de Fribourg (Suisse). Son projet de thèse porte principalement sur l'influence du contexte scolaire sur le stress des élèves au secondaire, notamment au travers de l'évaluation.

