

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET STRESS EN ÉVALUATION SOMMATIVE *Étude chez les adolescent·es du secondaire*

Alexandre MABILON

Version de la publication : décembre 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétracteur·rices : Jean-Luc GURTNER, Marine HASCOËT

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétracteur·rices avant leurs échanges avec l'auteur, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre l'auteur et les deux rétracteur·rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Jean-Luc GURTNER

Le texte proposé a un objectif clair et l'auteur adopte une méthodologie parfaitement à même de valider cet objectif. Il est bien organisé et suit les canons en la matière de manière fidèle (mis à part un problème de numérotation récurrent !).

L'entrée en matière est un peu tortueuse et gagnerait certainement à être « purifiée » au niveau conceptuel. Le recours dans un même paragraphe à nombre de mots ambigus (cadre scolaire, structure de classe, pratique pédagogique, climat motivationnel, curriculum de l'élève) ne simplifie assurément pas la vie du lecteur. Attention aussi aux formulations ambiguës telles que « le bien-être peut se voir atteint ».

La prise en compte de l'avis des parents (ou tout au moins de sa perception par l'élève) constitue une des richesses de l'étude mais cette prise en compte n'est pas bien justifiée à mes yeux. Elle n'apparaît que marginale ici (Tout comme les pairs, les parents formulent leurs propres attentes à propos du niveau scolaire et du développement de leur enfant) alors que l'étude en fera un élément central et certainement pertinent lorsqu'on cherche des causes au développement du stress lié aux évaluations sommatives. Je suggérerais de faire un détour par les travaux de Gonida et de son équipe qui montrent bien comment la perception des buts motivationnels des parents influence celle des élèves et que s'en détacher est tout un travail. Il y aurait lieu aussi à mon sens de préciser si aux yeux de l'auteur

les parents ne sont qu'un autre parmi les autres ou s'il s'attend à trouver dans les buts des parents un autre impact que celui des pairs ou des enseignants.

Pour ce qui est des buts de performance, l'étude montre bien l'importance de distinguer les deux orientations (approche et évitement) bien mises en évidence par Elliott et Harackiewicz. Il faudrait cependant aussi justifier que l'auteur renonce à prendre en considération les deux orientations au niveau des buts de maîtrise (ce que je trouve tout à fait légitime) mais la courte allusion de la page 6 n'est pas suffisante.

Par ailleurs, l'auteur annonce qu'il cherchera à détecter des profils dans sa population mais il n'en fera rien. A première vue cela me semblerait faisable au vu de la structure des données et certainement très riche ; et les manières de le faire existe. On pourrait soit travailler en clusters, soit simplement comparer des sous-groupes a priori (stress supérieur à la moyenne vs stress faible ; filières différentes, filles vs garçons, etc.).

Enfin, dans la discussion et les conclusions, l'auteur devrait à mon sens essayer de mieux faire ressortir ce que son étude apporte que les autres ne disaient pas déjà (et il y a des choses à dire) plutôt que de se limiter à dire toujours que son texte suit X ou Y.

Marine HASCOËT

Je tiens à vous remercier pour cet article que j'ai eu plaisir à évaluer. Globalement l'article est intéressant et bien construit.

Toutefois, il y a certains éléments qui doivent être révisés. Les commentaires étant dans le document, je résumerai ci-dessous l'essentiel.

1. Dans la partie introductive, certains concepts doivent être plus détaillés et certains propos éclaircis (e.g., le rôle de la comparaison sociale).
2. Dans la partie méthode, les échelles de mesure doivent être plus détaillées. Il est nécessaire de donner des exemples et de décrire plus ce qu'elles mesurent (qu'est ce que le but perçu par la classe ?). Par ailleurs, pourquoi n'y a-t-il pas de distinction évitement/approche pour les buts des maîtrise et de but de performance-évitement chez les parents ?
3. Dans la partie résultats, l'analyse n'est pas claire. Il est indiqué « les variables indépendantes non significatives n'ont pas été prises en compte pour améliorer la qualité de la prédiction statistique dans une visée pragmatique (elles apparaissent cependant à titre informationnel) ». Est-ce qu'elles ont été incluses dans le modèle présenté dans le tableau ? Auquel cas, elles sont prises en compte (ce qui, à mon avis, est une bonne chose) même si elles ne sont pas significatives...
4. Dans la partie discussion, j'aurai aimé plus d'éléments sur les différences de résultats observées entre les sources et les différents buts. Par exemple, dans le tableau 4, pour les buts de maîtrise, si les buts personnel jouent alors les buts de la classe ne jouent pas et inversement. Il serait également intéressant de discuter du lien négatif des buts de performance-approche avec le stress.

Enfin il manque une partie limite plus conséquente.



Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

2. Cadrage Théorique

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

...

Tout comme les pairs, 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, 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 entretient le culte de la réussite et tout comme la pression parentale (Duclos, 2011 ; Meirieu & Pontalis, 2011 ; Duclos, 2014). Cependant, une implication maîtrisée 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). Elle Le soutien ainsi formulé permet de structurer les 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 construire un la construction d'un environnement favorable au sentiment de compétence ainsi qu'à l'autonomie (Pomerantz et al., 2005) ; Chatzikyriakou 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). De fait, 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) ; (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 acteurs scolaires.

...

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER

Prendre en considération le rôle des parents est une très bonne idée mais il me semble qu'on pourrait mieux justifier pourquoi il est important de les intégrer au processus, quelles attentes les chercheurs ont quand à leur impact sur le stress scolaire et/ou d'évaluation.

Commenté [31.10.2022]: Marine HASCOËT

Les méta-analyses de Jeynes par exemple montrent pour les élèves du primaire comme du secondaire, l'importance de l'implication parentale (et notamment les attentes) pour la réussite. Les travaux de Yamamoto et Zhan sont également dans ce thème là.

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>

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214.

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 961–975.

Commenté [31.10.2022]: Marine HASCOËT

Il y a un article qui traite spécifiquement de l'influence des parents, enseignants et amis sur le développement des buts de performance et de maîtrise :

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. doi :10.1037/0022-0663.90.2.202

Si besoin un article sur l'influence du soutien des parents des pairs et des enseignants :

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER

Voir aussi les belles études réalisées par Gonida et al. à ce sujet. En particulier : 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.

ou 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.



2.2 Les buts d'accomplissement dans le cadre scolaire inhérents à la scolarité

1.2.1 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 (Carre & Fenouillet, 2009).

Insister sur la pertinence du travail académique, l'importance de l'effort et le maintien d'une cohérence dans la volonté de maîtrise, 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 enseignants prônant l'importance de ces objectifs ont des étudiants rapportant un plus haut niveau de maîtrise, d'enthousiasme et des émotions positives. Les chances qu'un 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. Damon et al., 2006 ; Damon 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).

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 ~~ou l'anxiété~~ (Putwain et al., 2013). Par conséquent, insister sur les buts de performance entraînera des conséquences négatives sur la motivation et les comportements des élèves (Urda 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 ~~et d'un comportement~~

Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER
je proposerais de continuer la réflexion sur les conséquences cognitives de tels buts – en précisant qu'à terme ces apprentissages de surface conduisent à des performances non optimales, en matière de résultats scolaires à la différence de ce qu'on peut observer en sport par exemple – avant de présenter les conséquences sur le plan relationnel et social. Peut-être faudrait-il aussi être plus explicite sur le mécanisme de l'entravement des relations sociales de ces buts de performance par approche.



entravant les relations sociales (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 pair-es (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-riche du cadre scolaire développe ainsi ses propres buts, influençant autrui et le climat influencés par la structure de la 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 curriculum 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

Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER

il me semblerait plus facile de commencer la présentation par les buts de performance en particulier parce que là la distinction entre approche et évitement s'impose et que vous pouvez la conserver alors que pour les buts de maîtrise elle ne s'impose pas et que vous décidez d'ailleurs de la laisser tomber à ce niveau.

Ma proposition veut éviter que le lecteur croie que si vous renoncer à cette distinction pour les buts de maîtrise, vous deviez aussi renoncer à les distinguer pour les buts de performance. A vous de décider

Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER

Je proposerais de garder cette partie de la phrase pour après, par exemple dans la phrase suivante pour expliquer en deux temps votre démarche :

- 1) renoncer mesurer les buts de maîtrise par évitement et ne garder que les buts de maîtrise par approche
- 2) conserver la distinction approche évitement pour les buts de performance et donc au final adopter une structure de buts trichotomique



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

...

3. Méthodologie

3.1 Approche épistémologique

...

3.2 Contexte et participant·es

...

3.3 Instruments de mesure et passation

...

3.3.1 Perception du stress ressenti dans le cadre scolaire au cours de la scolarité

La première partie du questionnaire ~~s'estest~~ 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~~événements, la réponse émotionnelle des élèves interrogé·es et la fréquence des états émotionnels vécus. ~~Le~~La version originale du PSQ ($\alpha = .94$) compte 30 items ~~amenant~~appartenant à mesurer 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 (~~ex : « p.e. : 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

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER
ce mot n'est pas très heureux dans un article recourant exclusivement à des analyses de régressions linéaires multiples

Commenté [31.10.2022]: Marine HASCOËT
Je suis d'accord. L'échantillon ne permet pas de faire du confirmatoire mais il aurait pu être utile de faire une analyse factorielle exploratoire pour vérifier que les sept dimensions se retrouvent bien et que les indices (e.g., KMO) sont acceptables



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-e-s, 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 Adaptative 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 vrai) – de mesurer d’un point de vue subjectif les buts de maîtrise, de performance par approche et de performance par évitement des différent·es acteur·rices du cadre scolaire tels qu’adoptés par les élèves interrogé·es, mais également tels que perçus chez leurs pairs, pair·es ainsi que leurs enseignant·es. Seront également considéré·es 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 auteurs.

Tableau 23
Chaque échelle retenue du PALS pour l’étude et son homogénéité interne

Echelles	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>

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



But de maîtrise perçu via la structure de classe ²	6	.71	Dans notre classe, il est normal de faire des erreurs quand on apprend.
But de performance par approche perçu via la structure classe	3	.61	Dans notre classe, il est important d'avoir la meilleure note aux évaluations.
But de performance par évitement perçu via la structure classe	5	.80	Dans notre classe, il est important de ne pas faire moins bien que les autres élèves.
But de maîtrise perçu chez les parents	6	.70	Mes parents veulent que je comprenne ce que je fais en classe plutôt que d'apprendre par cœur.
But de performance perçu chez les parents	5	.81	Mes parents aimeraient que je montre que je suis le/la meilleur-e de la classe.

Commenté [01.11.2022]: Marine HASCOËT
ici il faut justifier pourquoi il n'y a pas la distinction approche et évitement pour les parents

Commenté [04.11.2022]: Alexandre MABILON
Je n'ai pas lu de justification concernant ce point. La tournure des affirmations amène à penser à la performance par approche mais aucun article que j'ai pu trouver utilisant le PALS ne fait la distinction entre approche et évitement perçus chez les parents.

Commenté [31.10.2022]: Marine HASCOËT
idem à tester en analyse factorielle... surtout si c'est utilisé dans un contexte bien différent du contexte suisse et surtout s'il y a eu des adaptations

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 scolaire 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 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	Les notes que j'ai sont très importantes pour la suite de mes études.	.78
	Le passage au degré supérieur et mon orientation professionnelle me mettent une grande pression.	.55

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.



	<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 35

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 ~~dans laquelle les variables indépendantes non significatives n’ont pas été prises en compte pour améliorer la qualité de la prédiction statistique dans une visée pragmatique (elles apparaissent cependant à titre informationnel).~~ Ce modèle a permis de déterminer la part de variance du stress ~~général dans le cadre 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 46
Coefficients Beta des analyses de régression linéaire multiple pour les dimensions du stress inhérent au cadre scolaire 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*

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

...

Commenté [31.10.2022]: Marine HASCOËT
pourquoi les parents ne sont pas présent ici ? alors qu'ils le sont pour les buts de maîtrise ?

et pourquoi laisser la performance approche de la classe alors que rien n'est significatif. Il manque une cohérence.

Pour ma part, comme dit plus haut, je mettrais tout sinon ce n'est pas cohérent.

Commenté [03.11.2022]: Alexandre MABILON
Les parents ne sont pas présents dans cette partie car le questionnaire ne différencie pas les buts de performance par approche et par évitement chez les parents. Il a donc été choisi de mettre ce but des parents plutôt dans approche lors de la création du tableau 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 auteurs.



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
	$F_{(4,156)} = 11.63^{**}$	$F_{(4,156)} = 7.00^{**}$	$F_{(3,157)} = 16.87^{**}$	$F_{(3,157)} = 20.79^{**}$	$F_{(4,156)} = 4.82^{**}$

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

Concernant 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, ~~seul~~ le but de performance par évitement contribue significativement de manière positive à la variance de dimensions du stress en période d’évaluation sommative telles que la Pression des études ($\beta = 0.2226$), l’Inquiétude pour les notes ($\beta = 0.1920$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.2936$). Le but personnel de performance par approche contribue, quant à lui, négativement à la variance de trois dimensions que

Commenté [01.11.2022]: Marine HASCOËT
Finalement les but de performance approche seraient bénéfiques pour le stress... c'est intéressant à discuter.



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 ($\beta = 0.2025$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.2021$) quand le poids du but de performance par évitement est significatif pour les trois autres dimensions (Pression des études, 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 tandis que la performance n'intervient. 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.

...

5. Discussion

...

5.1 Concernant Les buts de maîtrise, outre la dimension personnelle, nous constatons notamment que ce type et leurs contributions au stress des élèves

...

En plus de cela, 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, Epstein, 1987). 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 ; Gottfried et al., 1994). 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

Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER
Pas banal. Intuitivement on aurait pu penser que c'est la demande de performance des parents qui génère le stress alors que vos résultats semblent démontrer que c'est la volonté de maîtrise des parents qui impacte le stress des enfants. Comment (et où) l'expliquez-vous ?



Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER

Une autre explication qui me vient à l'esprit est que l'élève craint peut-être que quelle que soit la note obtenue, les parents ne seront pas satisfaits, attendant non pas seulement une meilleure note que les autres mais la meilleure des notes possibles, l'excellence (argument conforté par le coefficient particulièrement élevé pour l'inquiétude pour les notes), ce qui entre en tension avec son intention de juste faire mieux que les autres, voire juste ne pas faire la pire des notes de la classe.

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER

Il me semblerait intéressant de souligner
1) la pertinence de distinguer dans les buts de performances, les orientations approches et évitement
2) de souligner combien l'impact des buts personnels de performance approche se rapprochent de ce qui s'observe pour les buts de maîtrise, un résultat qui n'est pas trivial.

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER

A relativiser cependant puisque les parents n'ont pas été interrogés directement mais que les buts rapportés sont ici ceux que les élèves leur attribuent.
A discuter aussi le fort impact positif des buts de maîtrise parentaux sur le stress en période d'évaluation

Commenté [01.11.2022]: Marine HASCOËT

Je suis d'accord. L'effet positif des buts de maîtrise parentaux est à souligner puisque les buts de maîtrise personnels ont eux un lien négatif avec le stress

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 θ 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 dans le cadre scolaire à l'école. Les parents jouent ici encore un rôle de catalyseur vecteur de pressions conduisant au stress par l'expression de leur volonté de performance. Le but de performance et l'insistance sur la note 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 ; Phillips, 1987 ; Mueller & Dweck, 1998). 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 (Butera et al., 2006 ; Blanton et al., 1999). Nos résultats suggèrent que cette même conscientisation pousse les élèves à éviter de paraître comme la plus mauvaise ou le plus mauvais de la classe, augmentant le stress ressenti dans le cadre scolaire par la même occasion. Cette affirmation est en lien avec la recherche de Henriksson et al. (2019) démontrant que les adolescents se mettent des exigences de performance et stressent si celle-ci ne sont pas atteintes. ; Butera et al., 2006).

La contribution du but de performance par évitement – au niveau personnel tout comme au sein de la structure de classe – est également positive quant Les contributions hétéroclites au stress ressenti observées dans la présente recherche, tant au niveau scolaire que dans le cadre spécifique des évaluations sommatives. En outre, les analyses mettent en évidence qu'éviter les jugements négatifs lors des évaluations notées est aussi, 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 dans un but de performance par approche (Darnon et al., 2007). Le comportement ainsi perçu dans la structure de classe vise le test 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 à 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

...

Les résultats présentés ont amené un nouvel éclairage sur la considération du stress scolaire. En effet, les contributions hétéroclites des buts d'accomplissement adoptés par les différentes parties prenantes du cadre scolaire 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 se module selon le contexte 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 et la considération octroyée aux pressions exhalées, ni si cette considération ce statut évolue au cours de la scolarité et de l'orientation choisie. En d'autres termes, la

Commenté [17.11.2022]: Jean-Luc GURTNER

Mais cette observation ne semble valable que pour la tendance évitement au contraire de ce que vous observez pour la tendance approche. On peut se demander (et c'est l'hypothèse que je ferais) que si l'on vise une "bonne" performance et qu'on ne l'obtient pas ce n'est pas si grave, alors que si on vise d'éviter une mauvaise performance et qu'il y a un risque qu'on n'y arrive pas, cela fait peur et engendre du stress.

Commenté [28.10.2022]: Jean-Luc GURTNER

la distinction entre stress scolaire et stress lié à l'évaluation pourrait contribuer à distinguer les effets liés à l'évolution en âge et les effets spécifiquement liés à des étapes bien particulières de la trajectoire scolaire.



distinction faite lors de cette étude entre stress scolaire et stress ressenti durant les évaluations sommatives pourrait mener de futures recherches pourraient procéder 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 ont acquièrent au cours du cursus scolaire, notamment 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 liés à la note font surface 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.

...

