

Pour citer cet article : Mabilon, A. (2022, prépublication). Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative : étude chez les adolescent·es du secondaire. *La Revue LEEe*, 5. <https://revue.leeonline/index.php/info/issue/view/147>

BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET STRESS EN ÉVALUATION SOMMATIVE

Étude chez les adolescent·es du secondaire

Alexandre MABILON

Version de la prépublication : octobre 2022
Évaluation ouverte et collaborative

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 acteur·rices du cadre scolaire et familial avec le stress scolaire ressenti par les 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 soutenant les 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, their parents.

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

1. Introduction

A l'heure du changement dans les directives relatives aux pratiques en évaluation (DICS, 2021), la transition engagée appréhende l'évaluation 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 dans le cadre scolaire 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, les performances académiques agissent également sur le stress et l'appréhension de l'orientation chez les adolescent·es (Moyne et al., 2018), le bas niveau de performance académique étant en effet corrélé à un haut niveau d'anxiété (von der Embse et al., 2018). Il est aussi important de noter qu'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 va se pencher sur le lien entre l'adoption des buts d'accomplissement par les adolescent·es (y compris les buts perçus chez leurs pairs, leurs enseignant·es ainsi que leurs parents) et le stress ressenti dans le cadre scolaire, 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 résistants et résilients aux symptômes de stress et l'épuisement émotionnel. De tels résultats se retrouvent également lorsque le burnout est étudié chez les chercheurs et chercheuses. 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 d'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 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 dans l'environnement social dans lequel il évolue. Ainsi, conserver des habitudes, des relations entre pairs ou avec les enseignant·es évite les situations désagréables (Esparbès-Pistre et al., 2015). Cela permet de maintenir une certaine stabilité quand le secondaire est synonyme d'attentes non négligeables (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). Elle est plus précisément un outil de mesure et d'appréciation de la correspondance entre le niveau de l'élève et les attentes scolaires et est fortement liée à la notion d'examen. Par la note, l'évaluation sommative permet de reconnaître simplement et



clairement les apprentissages mais provoque par la même occasion une reproduction de la compétition (Butera et al., 2011). Les adolescent-es se sentent de ce fait jugé-es par les notes : ils intègrent leur valeur induite lors de l'évaluation sommative (Merle, 2002 ; 2007). Les situations des élèves qui sont décrites 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 nouveaux stressseurs (Waters et al., 2000) ainsi qu'une augmentation de la pression académique peuvent apparaître avec le temps (Isakson & Jarvis, 1999). Cette pression est notamment ressentie à travers l'entourage de l'élève, comprenant le cadre scolaire et familial.

Il est défini par *cadre scolaire* l'ensemble des éléments de la *structure de classe*, c'est-à-dire par la prise en considération de la pratique pédagogique et évaluative ainsi que du climat motivationnel (Issaieva & Crahay, 2010). Chaque élève du cadre ainsi défini se développe au rythme des influences amenées par : son propre vécu (Stipek & Hoffman, 1980), les enseignant-es (Marshall & Weinstein, 1986 ; Weinstein & Middlestadt, 1979), les pair-es (Ryan & Deci, 2000), ou encore les acteurs-rices du cadre familial (Ames & Archer, 1987 ; Parsons et al., 1982).

Les enseignant-es obtiennent le statut d'acteur-rices centraux dans le curriculum des élèves en ayant la faculté d'agir comme initiateur-rices des pressions subies ou force de soutien instrumental et émotionnel (Danielsen et al., 2009 ; Niemiec & Ryan, 2009). Par voie de conséquence, le bien-être des élèves peut se voir atteint (Ferguson et al., 2019) ou protégé. Par exemple, lors d'une série d'études menée 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.

Fort de ce constat, il ne faut pas sous-estimer les 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). Par conséquent, l'interprétation des pratiques pédagogiques, de la pression de la classe et des évaluations (surcharge, difficulté, etc.), peut être rédhibitoire pour le bien-être de l'élève.

Outre les enseignant-es, les pairs font partie de la structure de classe et ont 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 et un contact accru avec les exigences de la société (Matheny et al., 1993). L'amitié permet d'être plus coopératif-ive 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 la corrélation positive entre l'amitié et l'obtention d'une bonne note, le collectif se démarquant par son soutien dans le domaine académique.

La valeur de la note reste par ailleurs 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). Si en effet de forts liens sociaux amènent de meilleures notes, la réciproque est également vraie (Wentzel & Asher, 1995). L'acceptation sociale se constitue avec la réussite académique : 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, le collectif sert la comparaison ascendante entre pairs quant à la note obtenue (Blanton et al., 1999) afin de « rivaliser avec les amis et les collègues, voire les dépasser » (Güntzer et al., 2015, p.8). La note prône ainsi la tendance à la promotion de soi et à la compétition individuelle. 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).

Tout comme les pairs, les parents formulent leurs propres attentes à propos du niveau scolaire et du développement de leur enfant. Demander à fournir des efforts pour obtenir la meilleure note possible est un discours récurrent entretenant le culte de la réussite et la pression parentale (Meirieu & Pontalis, 2011 ; Duclos, 2011). Cependant, une implication maîtrisée des parents apporte une considération et un soutien face au travail scolaire en démontrant un intérêt pour la vie de l'élève (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Elle permet de structurer les apprentissages et construire un environnement favorable au sentiment de compétence ainsi qu'à l'autonomie (Pomerantz et al., 2005). 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, 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).

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 (Martin & Marsh, 2008 ; 2009 ; Inchley et al., 2016). 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 (Murat & Rocher, 2002 ; Seiffge-Krenke et al., 2012 ; Gelhaar et al., 2007). 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 encouragés à avoir un niveau d'éducation élevé via les notes et les qualifications obtenues, entretenant la mise en compétition ainsi que le processus de méritocratie par les résultats (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 cela, les adolescent·es établissent des buts pour accomplir et baliser leur cursus.

2.2 Les buts d'accomplissement dans le cadre scolaire

Les buts d'accomplissement sont des objectifs qui engendrent la création de cadres chez les individus afin qu'ils soient en capacité d'interpréter et de réagir aux événements (Elliott & Dweck, 1988). Le choix des buts de chacun dépend non seulement de dispositions personnelles mais aussi de facteurs situationnels, autrui 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 du cadre scolaire, 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 du climat de classe. Les buts ainsi attribués à chacune



des parties prenantes 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 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, 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. 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).

2.2.2 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. D'autres recherches ont plus tard distingué l'approche de 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 (Urdu et al., 1998). Plus concrètement, les buts de performance amènent de bonnes performances académiques à court terme au prix d'un apprentissage de surface et d'un comportement entravant les relations sociales (e.g., Darnon et al., 2009 ; Elliot & McGregor, 2001).



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 du cadre scolaire développe ainsi ses propres buts, influençant autrui et le climat de la classe. 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).

2.3 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 tracasseries quotidiennes (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 et d'anxiété (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, ce changement significatif de la fréquence des périodes d'évaluation est favorable à l'accroissement de l'anxiété (Putwain, 2007). 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 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 conséquente performance académique acquiert le statut de première cause d'anxiété (e.g. Kyriacou & Butcher, 1993 ; Gallagher & Millar, 1996 ; Merle, 2012). Alors que 89% des élèves sont stressé·es à l'idée de recevoir un mauvais résultat (Plancherel et al., 1997), il faut savoir que le niveau d'anxiété corrèle négativement avec le niveau de performance académique (von der Embse et al., 2018).

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 résultants 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 de l'anxiété, mais aussi des affects négatifs (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 du cadre scolaire et familial influent sur le stress ressenti par les élèves du cycle d'orientation, 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. Elle entreprend également de différencier les élèves selon les tendances observées en visant l'établissement de profils.

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 curriculum des élèves dans le cadre scolaire, 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 du cadre scolaire, 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 ($SD = .60$). L'échantillon est composé de 66 filles, 92 garçons et cinq élèves non genré·es, représentant·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). Le questionnaire était divisé en trois parties distinctes telles que décrites dans les prochains paragraphes.

3.3.1 Perception du stress ressenti dans le cadre scolaire

La première partie du questionnaire s'est directement inspirée du *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) développé par Levenstein et al. (1993). Cet outil permet d'avoir une perception subjective des événements, la réponse émotionnelle des élèves interrogé·es et la fréquence des états émotionnels vécus. Le PSQ ($\alpha = .94$) compte 30 items amenant 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 : « Je me sens critiqué·e ou jugé·e. ») dont les réponses se situent sur une échelle de type Likert allant de 0 (Jamais) à 5 (Très fréquemment).

Tableau 1

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

Echelles	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)
Pression sociale	.71
Surcharge	.76
Irritabilité	.50 ¹
Abattement	.73
Fatigue	.73
Inquiétude	.82
Tension	.83

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. 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

¹ L'échelle « Irritabilité » n'est composée que d'un nombre réduit d'items (deux items).



différent-es acteur·rices du cadre scolaire : les élèves interrogé·es, leurs pairs, leurs enseignant·es. Seront également considéré·es les acteur·rices du cadre familial : les parents.

Tableau 2

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

Echelles	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)
But de maîtrise personnel	.88
But de performance par approche personnel	.89
But de performance par évitement personnel	.76
But de maîtrise perçu via la structure de classe ²	.71
But de performance par approche perçu via la structure de classe	.61 ³
But de performance par évitement perçu via la structure de classe	.80
But de maîtrise perçu chez les parents	.70
But de performance perçu chez les parents	.81

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. 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 (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. Bien que l'échelle comporte cinq dimensions que l'on peut discuter séparément, 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 3

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

Echelles	Homogénéité interne (Alpha de Cronbach)
Pression liée aux études	.63
Charge de travail liée à l'évaluation	.76
Inquiétude pour les notes	.51 ⁴
Attentes envers soi-même	.70
Abattement	.56 ⁵

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

³ L'échelle « But de performance-approche via la structure de classe » n'est composée que d'un nombre réduit d'items (trois items).

⁴ L'échelle « Inquiétude pour les notes » n'est composée que d'un nombre réduit d'items (trois items).

⁵ L'échelle « Abattement » n'est composée que d'un nombre réduit d'items (trois items).



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 expliquée par les différents buts adoptés par les adolescent·es ou perçus dans leur entourage. Dans le tableau, les coefficients significatifs sont repérables par le biais des couleurs (en vert, les coefficients positifs et en bleu les négatifs).

Tableau 4

Coefficients Beta des analyses de régression linéaire multiple pour les dimensions du stress inhérent au cadre scolaire

Buts	Pression sociale	Surcharge	Irritabilité	Abattement	Fatigue	Inquiétude	Tension
Maîtrise							
... personnel	-.27**	-.15	-.15	-.37**	-.12	-.19**	-.14
... classe	-.10	-.24**	-.25**	-.10	-.20**	-.04	-.07
... parents	.11	.01	.02	.14	.06	.12	.08
Performance approche							
... personnel	-.08	-.10	.07	-.10	.01	-.29**	-.08
... classe	-.15	-.05	-.02	.08	.07	-.03	-.11
... parents	.18*	.17*	.16*	.10	.18*	-.01	.09
Performance évitement							
... personnel	.14	.05	.10	.05	.08	.48**	.09
... classe	.24**	.08	.08	.17*	.04	.07	.18*
R^2 ajusté	.15	.08	.08	.13	.06	.11	.03
	$F_{(3,154)} = 10.05^{**}$	$F_{(2,156)} = 7.40^{**}$	$F_{(2,154)} = 7.78^{**}$	$F_{(2,155)} = 12.88^{**}$	$F_{(2,155)} = 6.09^{**}$	$F_{(3,153)} = 7.32^{**}$	$F_{(1,156)} = 5.31^*$

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

Les résultats montrent que les poids standardisés (coefficients β) des buts de maîtrise personnel et de la structure de classe sont négatifs pour toutes les dimensions du PSQ. En effet, les buts de maîtrise adoptés et perçus via la structure de classe contribuent négativement au stress ressenti à l'école. Ce constat n'est cependant pas réalisable à propos du but de maîtrise perçu chez les parents. Ce but n'est pas un contributeur significatif au stress scolaire, marquant l'absence d'une quelconque dans le ressenti explicité par les adolescent·es.



En revanche, les parents restent des acteur·rices important·es dans la contribution au stress scolaire via les buts de performance exprimés. Il peut être aperçu au travers des analyses que ce type de but a un poids significatif et positif dans la prédiction des dimensions du stress scolaire mesuré.

Outre les parents, la structure de classe est non seulement à considérer via son but de maîtrise poursuivi, mais aussi via son but de performance par évitement. Éviter d'avoir la plus mauvaise note du collectif 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 n'est quant à lui pas un contributeur conséquent au stress ressenti dans le cadre scolaire.

Au-delà de ces résultats, nous pouvons constater que la Surcharge, l'Irritabilité et la Fatigue ont toutes trois une part explicative liée au but de maîtrise 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 dépassent 10% que pour trois dimensions : Pression sociale, Abattement et Inquiétude.

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.

Concernant les dimensions du stress ressenti dans le cadre des évaluations sommatives, 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 à la variance de dimensions du stress en période d'évaluation sommative telles que la Pression des études ($\beta = 0.22$), l'Inquiétude pour les notes ($\beta = 0.19$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.29$).

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 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 ($\beta = 0.20$) et les Attentes envers soi ($\beta = 0.20$) 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 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 de la Pression des études est expliquée à hauteur de 25% 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 grande part de la pression subie au cours du cursus d'étude ($R^2 = .25$; $F_{(3,157)} = 18.35$; $p < 1\%$). Dans cette continuité, les Attentes envers soi ($R^2 = .21$; $F_{(3,157)} = 14.95$; $p < 1\%$) et les Inquiétudes directement liées aux notes obtenues ($R^2 = .16$; $F_{(3,157)} = 11.04$; $p < 1\%$) sont également des dimensions grandement expliquées par les buts d'accomplissement. En outre, ces deux dimensions du stress en période d'évaluation sommative voient les trois mêmes prédicteurs significatifs expliquant leurs variances (But de performance par évitement personnel, But de performance par approche perçu au sein de la structure de classe et But de maîtrise perçu chez les parents). 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.

Tableau 5

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	.02	-.20**	.10	.09	-.24**
... classe	.01	.07	.11	.05	.02
... parents	.28**	.17*	.23**	.20**	.23**
Performance approche					
... personnel	-.18	-.18	-.18	-.03	-.17
... classe	.03	.08	.20**	.20**	.06
... parents	.08	.03	-.01	-.01	-.09
Performance évitement					
... personnel	.22*	.02	.19**	.29**	.02
... classe	.22**	.23**	-.08	.04	.16*
R^2 ajusté	.25	.10	.16	.21	.10
	$F_{(3,157)} = 18.35^{**}$	$F_{(3,158)} = 5.30^{**}$	$F_{(3,157)} = 11.04^{**}$	$F_{(3,157)} = 14.95^{**}$	$F_{(3,157)} = 5.51^{**}$

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



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 de stress ressenti tant dans le cadre scolaire, 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. Tout d'abord, nous constatons que les buts d'accomplissement expliquent une part de variance plus importante du stress concernant les évaluations sommatives notées 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. Ce résultat peut être dû à la place centrale occupée par la note dans le curriculum de l'élève (Butera et al., 2011) ainsi qu'au potentiel jugement de valeur provenant du cadre scolaire selon la réponse aux attentes scolaires fournies par les élèves (Merle, 2002 ; Plenty et al., 2014). Cette place de la note est d'autant plus éminente quand est pris en considération le suivi de l'élève opéré par le cadre familial, illustré dans cette étude par le statut accordé aux buts d'accomplissement des parents. La note est en effet un aspect majeur de la communication entre la structure scolaire et les parents car elle est révélatrice des réponses de l'élève aux demandes scolaires tout en fournissant un suivi régulier de son développement. Les parents – en s'appuyant sur les notes – mettent en perspective leurs buts pour 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). La note est ainsi une source de tracasseries quotidiennes en devenant l'objet des préoccupations de l'élève comme des pressions ressenties, influant sur les buts d'accomplissement et s'inscrivant comme un facteur de stress académique (de Anda et al., 2000).

Concernant les buts de maîtrise, outre la dimension personnelle, nous constatons notamment que ce type de but perçu au sein de la structure de classe est particulièrement présent – avec des coefficients négatifs – dans l'explication du stress ressenti dans le cadre scolaire (plus un élève perçoit que la classe s'oriente vers la maîtrise, moins il ressent de stress). Les résultats confirment qu'un climat de classe prônant l'effort ou encore la pertinence du travail académique, favorise les conséquences positives pour l'apprentissage (Hulleman et al., 2010). De ce fait, le cadre scolaire peut influencer sur les tendances d'apprentissage au sein de la structure de classe en encourageant les comportements des élèves tout en renforçant le développement des compétences sociales et en facilitant la réduction 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 (Ryan & Deci, 2000 ; Matheny et al., 1993). 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 dans le rapport de l'enseignant-e vers l'élève permet une diminution de la détresse psychologique et du stress scolaire (e.g. Dumont & Plancherel, 2001 ; Låftman & Östberg, 2006).



Dès lors que le stress spécifique à l'évaluation sommative est étudié, c'est le but de maîtrise perçu chez les parents qui joue un rôle (mais avec des coefficients positifs) en plus du but personnel de maîtrise, amenant l'adolescent·e à une focalisation sur l'effort d'apprentissage (Dweck, 1986), donc à une régulation centrée sur la tâche (Darnon et al., 2006). Ainsi, nos résultats axés sur le stress dans le cadre des évaluations sommatives et sur le but de maîtrise personnel corroborent avec les recherches menées jusqu'alors (Petrella, 2000 ; Ehrenberg et al., 1991) affirmant que si l'élève ne privilégie pas la performance, la volonté de compétition et sa pression inhérentes n'ont pas de raison d'être lors des évaluations sommatives, réduisant le ressenti du stress lors de ces événements. 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 (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 (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 parental focalisé sur l'importance d'apprendre, la performance – symbolisée par la note – reste le reflet d'une certaine maîtrise des compétences.

Les buts de performance sont tout aussi révélateurs de la variance du stress ressenti dans le cadre scolaire. Les parents jouent ici un rôle de catalyseur au stress par l'expression de leur volonté de performance. Le but de performance et l'insistance sur la note 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). Un tel point de mire est 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 adolescent·es se mettent des exigences de performance et stressent si celle-ci ne sont pas atteintes.

La contribution du but de performance par évitement – au niveau personnel tout comme au sein de la structure de classe – est également positive quant au stress dans le cadre des évaluations sommatives. En outre, les analyses mettent en évidence qu'éviter les jugements négatifs lors des évaluations notées est aussi 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 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).



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 et al., 2022 ; Daumiller & Dresel, 2020), nous avons voulu prendre en considération l'adoption des buts d'accomplissement et leurs liens avec les comportements 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 par les différentes parties prenantes du cadre scolaire 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. 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 évolue au cours de la scolarité. De futures recherches pourraient procéder à une étude longitudinale sur le poids que les différentes parties prenantes ont au cours du cursus scolaire, notamment lorsque les enjeux liés à la note font surface.

Au-delà de confirmer les recherches précédentes sur les conséquences positives des buts de maîtrise, les analyses effectuées ont permis de mettre en exergue les buts de performance perçus au sein de la structure de classe. Ceux-ci sont majoritairement orientés vers l'évitement de l'échec et proches des buts adoptés en période d'évaluation sommative, augmentant le stress ressenti.

L'étude entreprise a plus particulièrement tenté de prendre en considération les parents et leurs buts de d'accomplissement. 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, sans pour autant que la performance soit considérée. À l'inverse, le stress scolaire 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.

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., 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- 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>
- Battistella, D., Cornut, J. & Baranets, É. (2019). Chapitre 8. Les approches post-positivistes. Dans : , D. Battistella, J. Cornut & É. Baranets (Dir), *Théories des relations internationales* (pp. 273-309). Paris: Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.batti.2019.01.0273>
- 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#xd_co_f=NzY5MGY4YmUtN2EwNi00NDdhLThjNTktZGRmOWU3ODM2NWYy~
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, 15-44. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27270>
- 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. (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>
- 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>
- 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>



- 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. <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=NjhmMDhhNmEtMTI2OC00MzE0LWFjYzgtO_WVIYjg3Y2JkNjM4~
- 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>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>



- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26(102), 361. <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>
- 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>
- 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., Egelandstal, 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 and G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 73-83). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch6>
- 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/>
- 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>
- 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., Aycock, D. W., Currence, 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 tracasseries quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126-138. <https://www.semanticscholar.org/paper/Influence-compar%C3%A9e-des-%C3%A9v%C3%A9nements-existentiels-et-%C3%A0-Plancherel-Bettschart/7214ea7a6c1a6104a231e9c0ebbbc8b03d72d730>
- Plenty, S., Östberg, V., Almqvist, 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>
- 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. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- 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., & Poebblau, 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/jresmetheduc.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
- 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/10.1177/027034282910394976>
- 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 NW, 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>



- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- 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., & 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>
- 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.

