HAL open science

Stress et méthodes d'évaluation à l'école

Camille Lhote

To cite this version:

Camille Lhote. Stress et méthodes d'évaluation à l'école : L'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ?. Education. 2021. hal-03455644

HAL Id: hal-03455644

https://univ-fcomte.hal.science/hal-03455644

Submitted on 29 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges,

Stress et méthodes d'évaluation à l'école : l'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ?

Présenté par
LHOTE Camille

Sous la direction de :
COCHARD François

Grade : Maître de conférence en économie à l'Université de Franche-Comté

Année universitaire 2020-2021

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, LHOTE Camille déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Besançon, le 14/05/2021

LHOTE Camille
Signature :

Remerciements :

La rédaction de ce mémoire n'aurait pu être possible sans le soutien et l'encouragement de nombreuses personnes.

Je souhaite tout d'abord remercier vivement et chaleureusement mon directeur de mémoire, Monsieur François Cochard, Maître de conférence en économie à l'Université de Franche-Comté, pour son encadrement, sa disponibilité, son dévouement enthousiaste et son appui tout au long de cette recherche. Ses conseils, et nos nombreuses conversations, ont permis d'alimenter ma réflexion. Monsieur Cochard, vous aurez marqué mon parcours universitaire et je me sens réellement chanceuse d'avoir été votre étudiante. Vous avez toujours cru en moi, en mes capacités et m'avez donné l'envie de me surpasser. Cela a été un privilège de parcourir ces 5 années à vos côtés.

Je désire remercier les enseignants de l'INSPE, notamment Madame Saunier, Madame Aubel et Madame Cuenot qui, par leurs différentes formations, m'ont permis d'acquérir des compétences essentielles à la rédaction de ce mémoire.

Je suis très reconnaissante envers mes collègues pour leur partage d'expériences, leurs qualités humaines et pour les professeurs merveilleux et pédagogues qu'ils sont. Je vous suis très reconnaissante de m'avoir permis de grandir à vos côtés et d'avoir fait murir ce projet. Une pensée particulière pour mes collègues professeurs stagiaires, Amélie, Karim et Sylvie pour vos relectures, critiques, conseils d'amélioration et encouragements.

J'exprime toute ma gratitude aux 192 élèves qui ont accepté de participer à cette étude en me consacrant une partie de leur temps. L'élaboration de ce mémoire aurait été impossible sans leur implication.

Je remercie affectueusement mes parents, ma famille et mes amis, pour leur présence dans ma vie et leur soutien dans la rédaction de ce mémoire ainsi qu'au long de ces années d'études qui se clôturent par ce travail.

Finalement, j'adresse un merci particulier à mon conjoint, qui a fait preuve d'une patience sans borne et qui m'a encouragée tout au long de ma démarche, pour son soutien moral et l'amour qu'il me porte au quotidien.

Table des matières

Introduction *1*

I Cadre théorique *3*

I.1 Sources du stress et le rôle du professeur pour y remédier **3**
I.2 Le stress scolaire dans un contexte de crise sanitaire **6**
I.3 L'anxiété scolaire **9**
I.4 L'anxiété de performance : le cercle vicieux du stress et de l'anxiété **11**
I.5 La note, utilités et freins **15**
I.6 Une prévention du stress scolaire via une notation non chiffrée **18**
I.7 Une voie entre les notes et la validation des compétences **22**

II Hypothèses à tester *22*

III Recueil des données *25*

III.1 Population **25**
III.2 Outil d'enquête **26**
III.3 Procédure **30**

IV Analyse des données *31*

IV.1 Statistiques générales **31**
IV.2 Test des hypothèses **45**
IV.2.1 Hypothèse 1 45
IV.2.2 Hypothèse 2 50
IV.2.3 Hypothèse 3 53
IV.2.4 Hypothèse 4 56
IV.2.5 Hypothèse 5 58
IV.2.6 Hypothèse 6 60

Conclusion *63*

Bibliographie *66*

Annexes *68*

Liste des figures :

Figure 1 : Exemples de paroles encourageantes et valorisantes 14
Figure 2: Bulletin scolaire, couleur et compétences. Source : Ministère de l'éducation nationale 19
Figure 3 : Plus haut diplôme obtenu par les responsables légales 32
Figure 4 : Plus haut diplôme obtenu par les responsables légaux 33
Figure 5 : Implication des parents dans la scolarité de leur enfant 34
Figure 6 : Récompenses ou félicitations des parents en cas de progrès ou de bonnes notes 35
Figure 7 : Personnes stressantes rencontrées au sein de l'environnement scolaire 37
Figure 8 : Situations majeures sources de stress scolaire 39
Figure 9 : Nombre d'observations des différents symptômes rencontrés par les enquêtés 40
Figure 10 : Fréquence et moment d'apparition des symptômes 41
Figure 11 : Stress lié à la distribution des copies 41
Figure 12 : Autoévaluation du stress lié à l'évaluation notée 42
Figure 13 : Comparaison du stress lors d'une évaluation notée et non-notée 42
Figure 14 : Fréquence de citation des différentes matières scolaires étant ressenties comme étant les plus stressantes 43
Figure 15 : Stress et performances 43
Figure 16 : Age du développement du stress lié à l'évaluation notée 44
Figure 17 : Comparaison de la fréquence d'apparitions des symptômes liés à l'évaluation notée entre les filles et les garçons 46
Figure 18 : Comparaison entre les filles et les garçons quant à l'estimation du stress lors d'une évaluation notée et non-notée. 48
Figure 19 : Age de développement du stress lié à l'évaluation notée pour les filles et les garçons 48
Figure 20 : Corrélation entre le stress et les performances scolaires : comparaison filles/garçons 49
Figure 21 : Relation entre le niveau de confiance en soi et l'autoévaluation autour du niveau de stress lié à une évaluation notée 50
Figure 22 : Relation entre le niveau de de confiance en soi et le niveau de stress lié à une évaluation notée 51
Figure 23 : Niveau de stress et classes socioprofessionnelles 53
Figure 24 : Suivi de la scolarité par les parents et niveau de stress lié à l'évaluation notée 53
Figure 25 : Stress et système de réprimande mis en place par les parents 54
Figure 26 : Stress et système de récompense mis en place par les parents 55
Figure 27 : Stress lié à l'évaluation notée et stress lié aux personnes rencontrées dans un environnement scolaire 56
Figure 28 : Relation entre le niveau de stress et la moyenne générale 58
Figure 29 : Les facteurs les plus importants sources de stress scolaire 62

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Répartition de la population étudiée 25
Tableau 2 : CSP des responsables légales 33
Tableau 3 : CSP renseignées des responsables légales 33
Tableau 4 : CSP des responsables légaux 34
Tableau 5 : CSP renseignées des responsables légaux 34
Tableau 6 : Sanctions ou punitions en cas de baisse des résultats scolaires ou de mauvaises notes 35
Tableau 7 : Confiance en soi selon les items 36
Tableau 8 : Moyenne du stress engendré par les différentes personnes rencontrées en milieu scolaire. 37
Tableau 9 : Fréquence des réponses liées au stress engendré par les personnes rencontrées en milieu scolaire. 38
Tableau 10 : Moyenne du stress engendré par les différentes situations scolaires 39
Tableau 11 : De manière générale, penses-tu avoir développé un stress lié à l'évaluation ? 46
Tableau 12 : Part des filles et des garçons dans les observations autour des symptômes de stress 47
Tableau 13 : Test de comparaison de moyenne de stress des notes avec les autres situations scolaires sources de stress 61

Introduction

Un rapport de l'UNICEF (Bilan Innocenti, 2007,2013) a comparé le bien-être global des élèves des différents pays riches de OCDE. La mesure de ce bien-être s'appuie sur le bien-être matériel, la santé et sécurité, le bien-être éducationnel, les relations avec la famille et les pairs, les comportements et risques, ainsi que le « bien-être subjectif global », c'est-à-dire, la perception qu'ont les enfants de leur santé, de leur vie scolaire et de leur bien-être personnel. La France se classait 16e sur les 21 pays considérés.

En effet, le bien-être global des élèves prend en compte la santé. Cette dernière est définie par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) comme « un état de complet bien-être physique, mental et social ». Le stress est un des facteurs influençant négativement la santé physique et mentale des individus. Nous avons décidé de porter l'objet de notre travail de recherche plus précisément sur cet aspect de la santé.

De manière plus large, le stress est un phénomène de plus en plus important dans nos sociétés. Ce mot, d'origine anglophone, désigne un mécanisme physiologique de réponse à un élément extérieur que nous percevons comme une agression. Lorsque notre organisme détecte une agression, un signal généré par notre cerveau déclenchera la production d'hormones afin de préparer notre organisme à lutter contre ce danger. L'accumulation de stress correspond à une surproduction de ces hormones qui épuisent notre corps et notre esprit.

Qu'il soit bon ou mauvais, le stress est source de nombreux maux dont souffre la majeure partie de la population. En effet, le stress au travail fait débat puisque les travailleurs croulent sous les charges physiques et psychologiques. Cependant, toutes les strates de la population sont touchées par le stress et l'anxiété, et les mineurs ne sont pas épargnés. Le système scolaire est lui aussi source de malaise pour les élèves ce qui peut influer sur leurs résultats. Ce phénomène qui touche les jeunes étudiants est globalement sous-estimé par l'ensemble de la population alors qu'il représente un frein à l'apprentissage et au développement de ce qui représente les travailleurs de demain.

Qui n'a jamais entendu « Il faut avoir de bonnes notes à l'école ! » ? Dans le système scolaire, plus particulièrement français, l'évaluation perpétuelle pousse les élèves et le corps enseignant à un certain élitisme qui se base essentiellement sur les résultats scolaires notés. Ces

valeurs sont profondément ancrées dans la société actuelle et les attentes qui en découlent peuvent être anxiogènes pour les élèves.

Apporter des détails quant à la définition du stress sera l'objet du premier temps de notre réflexion. Le stress peut, s'il est mal géré, être si intense qu'il découle sur une anxiété qui sera l'objet de notre second temps de réflexion. Puis, nous nous pencherons sur l'anxiété de performance qui allie stress et anxiété, ce qui nous amènera à réfléchir au système d'évaluation actuel basé sur la notation. Les critiques actuelles de ce dernier ont poussé le développement de systèmes de notation non chiffrés pouvant le substituer notamment des systèmes hybrides entre la note et la validation de compétences. Dans la suite de nos recherches, nous étudierons de ce fait les effets de ces nouvelles méthodes sur le stress scolaire.

Cette première exploration autour de notre thématique nous amène à réfléchir autour de la problématique suivante : l'évaluation est-elle source de stress à l'école ? 6 hypothèses, visant à réfléchir autour de cette problématique (public concerné, sources et conséquences), seront posées.

En premier lieu, nous présenterons l'expérimentation, en établissant d'abord une typologie de la population enquêtée. L'outil d'enquête établi, un questionnaire, fera par la suite l'objet d'une description et d'une analyse. Puis, la procédure utilisée sera présentée.

Enfin, l'analyse des résultats de l'expérimentation mettra en évidence la réponse à notre problématique. Après avoir mis en exergue les statistiques générales de son étude, les hypothèses seront testées les unes après les autres. Ces résultats nous permettront de mettre en exergue le genre des élèves les plus stressés face à une évaluation notée, d'en découvrir les sources et enfin, d'en appréhender les conséquences sur les résultats scolaires.

I *Cadre théorique*

Afin de répondre à la problématique que nous nous sommes posés, un premier cadre théorique est essentiel. Les recherches déjà effectuées seront le fondement des hypothèses que nous testerons en seconde partie de ce travail de recherche. Elles nous permettront de connaître les sources du stress dans un premier temps, puis de mieux comprendre le stress scolaire dans un contexte de crise sanitaire. Par la suite, l'anxiété scolaire sera étudiée, ce qui nous mènera à une réflexion autour de l'anxiété de performance, vue comme un cercle vicieux du stress et de l'anxiété.

I.1 Sources du stress et le rôle du professeur pour y remédier

Cette première partie de notre questionnement fera l'objet d'une définition approfondie de la notion de stress ainsi que ses différentes facettes et ses causes. Par la suite, nous nous intéresserons aux sources du stress à l'école et nous analyserons quels pourraient être les comportements adéquats d'un professeur face au stress scolaire.

« Le stress est un processus par lequel nous réagissons à un évènement de la vie que nous percevons comme une menace ou un défi » selon BESNER (2016). Le stress est induit d'une réalité immédiate. Il se traduit par la stimulation de 2 hormones que sont l'adrénaline et le cortisol.

Le stress a été modélisé par Sonia LUPIEN, fondatrice et directrice du centre d'études sur le stress humain au Québec, en 2010 via un acronyme CINE. Le stress est lié à une réalité qui :

- Qui nous amène à un faible sentiment de **C**ontrôle
- Qui est **I**mprévisible
- Qui est **N**ouvelle pour nous
- Qui menace notre **E**go.

Le stress ne défavorise pas inévitablement les individus. Le bon stress conduit les individus à se servir de leur stress pour se surpasser, pour donner le meilleur d'eux-mêmes. Certains en ont même besoin pour exceller. Sans stress, c'est comme si la situation n'avait pas de sens pour eux ou du moins valait pas la peine d'être vécue à 100%. Dans ces cas-là, le stress devient nécessaire ; on peut ainsi le relier à une question de survie. Le stress est un sentiment

physiologique ; lorsque les émotions interviennent, on parlera d'anxiété. L'anxiété sera développée plus précisément dans la deuxième partie de notre raisonnement et on pourra ainsi mieux comprendre la distinction entre stress et anxiété.

C. BESNER (2016) développe le fait que les conséquences du stress sont propres à chaque individu : Ils peuvent mener, comme nous l'avons développé précédemment dans notre raisonnement, à un surpassement des individus (bon stress). Mais, ils peuvent aussi conduire à des conséquences néfastes. Quand le stress et l'anxiété deviennent envahissants, on parle alors de stress chronique et d'anxiété pathologique qui entraînent des complications physiques et/ou psychologiques.

Un ensemble de facteurs peuvent expliquer une situation de stress. Chantal BESNER distingue :

- Les facteurs personnels : personnalité, caractère, contrôle de soi, affirmation de soi ;
- Les facteurs familiaux : soutien affectif, communication, encadrement, encouragement, éducation ;
- Les facteurs sociaux : relation avec les pairs, influence, appartenance à un groupe de pairs.

Intéressons-nous dès à présent aux sources du stress à l'école. Elles ont fait l'objet de nombreuses études et sont donc nombreuses. J'en ai, ici, sélectionnées quelques-unes qui guideront l'avancement de ma recherche :

- La rentrée scolaire : les nouveaux professeurs, la nouvelle classe, les nouveaux cours.
- Le passage à un niveau supérieur : des exigences renforcées, changements possibles dans la constitution des groupes d'amis.
- Les enseignants : leur attitude, leur intervention, leur organisation.
- L'évaluation et un pilotage par les résultats.

Quand le professeur détecte qu'un ou plusieurs élèves ressentent un stress scolaire, de nombreuses solutions peuvent être envisagées pour accompagner l'élève, qui ne sait pas encore combattre le stress. Ces solutions, serviront bien évidemment aux élèves stressés mais seront également bénéfiques à toute la classe. Chantal BESNER développe les comportements des professeurs à préconiser avec des élèves stressés :

L'enseignant doit **développer un lien de confiance** avec ses élèves : « Je suis là pour toi ». L'élève doit comprendre qu'il peut se reposer sur son enseignant, qu'il est là pour l'aider, qu'il sera d'une écoute attentionnée et n'aura pour objectif que de l'aider peu importe la problématique que rencontre l'élève.

L'enseignant doit **servir de modèle** : « Moi aussi » : L'enseignant doit faire part de ses expériences, des difficultés rencontrées, des leçons qui en ont été tirées. Par sa transparence, il montre à ses élèves qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des situations de déconfort, mais surtout que l'enseignant comprend ces situations parce qu'il les a vécues et qu'il a su utiliser les bons outils pour vivre avec.

L'enseignant doit **accueillir la peur** : « Tu as le droit d'avoir peur » : Ce n'est pas un sentiment interdit, c'est un sentiment légitime que l'élève va apprendre à gérer. L'enseignant doit insister sur le fait que chaque élève, à tous les niveaux, rencontrent ce sentiment. L'élève n'a pas choisi d'être stressé et il a besoin de s'exprimer vis-à-vis de ce sentiment : il n'est pas question de le conseiller systématiquement. Il suffit dans un premier temps de l'écouter et de le rassurer.

Enfin, l'enseignant doit également **aider l'élève à apprendre à se connaître**, aviser l'élève du déroulement prévu « voici ce qui est prévu », renforcer positivement l'élève « je suis fier de toi », accompagner, dédramatiser et rassurer.

Le stress se définit donc comme l'ensemble des moyens qu'un individu développe face à un environnement défiant ou menaçant. Qu'il soit positif ou négatif, il a des conséquences sur les individus qui l'éprouvent. Ces conséquences sont par ailleurs variables en fonction des différentes perceptions de cet environnement. Les sources de stress sont notamment nombreuses à l'école et parmi ces facteurs, l'évaluation et les notes sont souvent citées par les auteurs. Quand un professeur détecte un stress présent chez un élève, plusieurs techniques leur permettront de savoir gérer au mieux ce stress voire de l'amoindrir. Plusieurs outils permettront au corps enseignant de détecter, gérer ou diminuer ce stress chez un élève. Parfois, le stress est tel qu'il peut mener à de l'anxiété.

I.2 Le stress scolaire dans un contexte de crise sanitaire

Début avril 2020, en vue du contexte sanitaire, les 740 000 élèves de terminale qui passent le bac, ont été évalués uniquement sur la base du contrôle continu. Si les notes obtenues lors des deux premiers trimestres de l'année scolaire sont bien évidemment prises en compte, une analyse du parcours global de chaque élève fût également de mise. En outre, une harmonisation a été mise en place pour tenir compte de la différence de notations entre les établissements scolaires. Si pour les meilleurs élèves, cette annulation des épreuves du baccalauréat a plutôt été vécue comme un soulagement, elle a également été une source d'appréhension pour beaucoup d'élèves. En effet, les élèves ayant une moyenne scolaire élevée ont eu le sentiment que le travail qui avait été fourni avait payé. Mais, cette mesure paraît inéquitable pour certains lycéens. Les épreuves du baccalauréat peuvent être vécues pour la « dernière chance » pour les élèves ayant des difficultés scolaires, et de mise au travail tout au long de l'année. Cette mesure est, de plus, vécue comme injuste car il existe des différences d'apprentissage et de cotation entre établissements scolaires.

Bien que le stress soit fréquent dans les établissements scolaires, il s'est d'autant fait ressentir en cette rentrée 2020 placée sous l'égide d'une crise sanitaire.

Après l'ennui, la frustration, la déprime voire la dépression ou encore l'anxiété des mois de confinement pour certains ou le soulagement d'avoir échappé à la pression scolaire pour d'autres, 5,6 millions d'élèves du secondaire se retrouvent de nouveau sur le chemin du lycée en Septembre 2020 face à un nouvel ensemble de stress. Le monde virtuel omniprésent dans lequel les élèves ont évolué pendant des mois permettant une continuité pédagogique et des apprentissages qui n'ont pas été stoppés, a surtout permis une préservation des liens sociaux, bien que sans contact humain. La distanciation physique n'a ici pas rimé avec la distanciation sociale. L'âge de l'adolescence ou de la puberté est l'âge auquel on a besoin de sortir, de bouger. C'est aussi l'âge où les relations et activités extrafamiliales se développent. Un adolescent a en effet besoin de ses pairs pour se construire. La rentrée scolaire a donc été globalement bien acceptée pour des adolescents en quête de retrouvailles. Cependant, cette rentrée scolaire fait également l'objet de nombreuses inquiétudes. Selon une enquête réalisée par l'Étudiant en Septembre 2020 : « Près de 90% des élèves interrogés affirment que cette période représente peu ou prou une source de tension. Seulement 10% ont coché la case "pas du tout". Mais est-ce un niveau de stress comparable à celui des autres rentrées ? L'enquête leur a demandé de se situer vis-à-vis de cette

question et 74% se posent effectivement plus de questions que les années précédentes, 14% s'estiment être dans le même état et les 12% restant affirment se poser moins de questions. »[1]

- L'inquiétude de ne plus être au niveau et une angoisse liée à des lacunes qui risquent de se manifester sur le long terme : Pendant le confinement, les inégalités socio-économiques se sont énormément creusées. En effet, une longue rupture dans l'apprentissage en présentiel ne rend pas les élèves égaux face à cet apprentissage. Au lycée notamment, les élèves sont plus autonomes. Les parents sont ainsi moins présents ou sont moins à l'origine de pression sur leurs enfants. Si beaucoup d'élèves étaient présents aux contacts scolaires en début de confinement, ces contacts ont été de plus en plus rares. Certains ont finalement arrêté de rendre leurs devoirs voire même de prendre la peine de participer aux cours proposés par leurs professeurs : « 50% avouent avoir "un peu" décroché pendant le confinement »[1]. En outre, si certains élèves étaient plus que jamais volontaires, l'apprentissage a connu des obstacles matériels : il n'a en effet pas été le même entre un élève qui disposait d'un ordinateur personnel, et un autre ne pouvant se connecter qu'une ou deux heures par jour, devant partager un accès informatique avec ses frères et/ou sœurs. Les élèves se disent prêts à tout donner pour leur réussite scolaire en cette nouvelle année un peu particulière : 49% des lycéens et étudiants interrogés soutiennent que leur sujet de préoccupation principal reste leur réussite scolaire cette année : ce qui témoigne d'une réelle motivation : « En moyenne, lycéens et étudiants affichent un joli 6,8/10 de motivation. »[1] Cette motivation se traduit par une volonté accrue des élèves de travailler plus que les années précédentes : « 73% à assurer qu'ils se sentent capables de travailler davantage en cette rentrée 2020 pour compenser la période de travail à distance de la fin d'année dernière »[1].
- L'inquiétude vis-à-vis des protocoles sanitaires : A quoi ressembleront les salles de classe ? Devront-ils porter un masque ? Comment maintenir un lien social quand tout le monde est masqué ? Pourront-ils travailler en groupe ? Auront-ils la possibilité de sortir en récréation ? A quoi ressemblera la nouvelle « normalité » dans la classe ?
- L'inquiétude de se retrouver à nouveau dans la « vraie vie » : des horaires à respecter, des difficultés d'apprentissages liées au stress à surmonter, des modes de fonctionnement du groupe à réintégrer, des exercices à faire à la maison : Finalement, c'est tout un rythme qui est à retrouver c'est-à-dire reprendre les routines.

[1] Sondage « rentrée 2020 » : *Les lycéens et étudiants se disent stressés mais motivés*. L'étudiant

- L’inquiétude d’une seconde vague… : les élèves vont avoir des difficultés à se sentir en sécurité. Ils craignent en effet d’être infectés, d’infecter leurs camarades, leur famille. Comment puis-je protéger ma famille si je suis asymptomatique ? C’est un gros fardeau, non négligeable, à porter pour eux. C’est une période étrange et difficile pour nous tous et il serait invraisemblable de penser que les enfants ne ressentent pas eux-mêmes les conséquences de cette période anxiogène.

La crise sanitaire a, de plus, contraint à l’annulation d’une partie du baccalauréat 2021. « Je n'ai pas l'impression de passer le bac. Je n'ai pas l'impression de passer le diplôme dont on nous parle depuis le début de notre scolarité. » avance Sarah, en terminale générale à Thiais (Val-de-Marne). En effet, les épreuves communes de première et de terminale vont se voir évaluer sous la forme d’un contrôle continu. 700 000 élèves sont concernés par cette mesure. Cette dernière engendre une source d’appréhension pour beaucoup d’élèves : effectivement, cela fait un an et demi que les élèves de terminale se préparent aux nouvelles épreuves communes de la réforme du baccalauréat. C’est un stress supplémentaire car, ce contrôle continu se juxtapose aux épreuves de contrôle continu comptant déjà pour 60% de la note finale. « C'est simple, on va être tout le temps sous pression, la moindre note en dessous de la moyenne, le moindre raté, sera à rattraper, sous peine d'avoir un impact sur la note finale. ». Finalement, c’est également l’accès aux études supérieures qui inquiète les lycéens : « Entre le distanciel [50 % des cours sont désormais dispensés à distance en raison de l'épidémie, NDLR] et le contrôle continu, on ne sait pas ce que vont donner nos résultats, surtout, on ne sait pas bien sur quels critères on sera sélectionnés », s'alarme Kami, en terminale générale à Metz (Moselle). Enfin, les élèves craignent, comme en 2020 d’une perte de « l’aspect symbolique » du baccalauréat, et d’une dévaluation de leur diplôme : « J'ai peur qu'on se dise que j'ai eu le bac 2021 et qu'il n'ait pas la même valeur, que les établissements pensent qu'on aura eu moins de mérite à l'obtenir », confie Paul, en terminale dans un lycée catholique privé, à Valenciennes (Nord).

Les conséquences de ce stress « Covid-19 » sont nombreuses : Les élèves peuvent avoir des difficultés à dormir, éviter d’aller au contact de leurs amis après des mois sans les avoir vus, voire se cacher ou se figer dans des situations sociales. On peut également observer un manque d’énergie, des maux de tête, des maux d’estomac, des nausées, des insomnies, des rhumes et infections fréquentes. Ces inquiétudes peuvent suivre les enfants dans la classe.

I.3 L'anxiété scolaire

Cette partie nous amène naturellement à étudier l'anxiété scolaire. Nous essayerons dans un premier temps de déterminer un profil type d'élèves souffrant de cet état. Puis, nous analyserons par la suite les trois principales causes de l'anxiété scolaire, qui se rapprochent de celles du stress scolaire.

L'anxiété est un « état de trouble psychique causé par la crainte d'un danger ». « L'anxiété est très proche de la peur […] Elle envahit avec beaucoup plus d'intensité que ne le fait la peur ».

Quels sont les élèves anxieux ?

Différentes études réalisées montrent une corrélation positive entre l'âge et l'anxiété scolaire : l'anxiété se développe davantage à la fin de l'école primaire et s'amplifie dans le secondaire. L'âge représente alors un facteur prédictif du niveau d'anxiété.

Une étude de Fennema et Lafortune en 2002 permet de mettre en évidence une corrélation entre le genre et l'anxiété. Depuis quelques années, les comparaisons des résultats aux évaluations scolaires des filles et des garçons vont toutes dans le même sens : celui de meilleures performances scolaires pour les premières que pour les seconds. Les meilleurs résultats des filles peuvent laisser entrevoir une possible anxiété de réussite plus importante de leur part. Néanmoins, les filles sont jugées plus émotives et partagent plus facilement leurs émotions ; leur anxiété apparait ainsi plus visible. Par ailleurs, l'anxiété est différente selon le genre. Elle est davantage intrinsèque chez les filles alors que l'anxiété des garçons est causée par des raisons externes : par exemple, le regard des autres camarades.

Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire » identifie trois sources principales de l'anxiété scolaire, quelque peu différentes des sources du stress scolaire :

Tout d'abord, l'anxiété scolaire peut provenir d'un manque de confiance dans ses capacités, de la perception que l'élève a de soi-même. La perception de soi se définit comme étant les « connaissances qu'un individu a de lui-même et qu'il active et modifie face aux évènements auxquels il est confronté » selon R.Viau. On distingue la perception de sa compétence à accomplir une activité des perceptions attributionnelles :

- Viau (1995) définit la perception de ses compétences comme une interprétation subjective

de l'ensemble des connaissances que l'élève possède de lui-même lorsqu'il est face à une tâche. A.Bandura en 1988 dans « L'autorégulation de la motivation et de l'action à travers des systèmes d'objectifs. » considère que cette perception est l'un des déterminants les plus importants de l'anxiété en milieu scolaire. Ce postulat a été vérifié de manière empirique : D'après une étude menée par Meece, Wigfield et Eccles en 1990 auprès de 800 élèves, un élève est d'autant plus anxieux que la perception qu'il a de ses compétences est faible.

- Les perceptions attributionnelles est un concept avancé par B.Weiner en 1992 dans «Motivation humaine : métaphores, théories et recherche »: L'auteur postule que le comportement d'un individu est influencé par la façon dont il perçoit les causes de ce qui lui arrive. Les élèves anxieux porteraient l'attribution de leurs échecs à des causes internes, stables et contrôlables tandis que les élèves non anxieux la porterait à des éléments externes, instables et incontrôlables.

L'environnement familial est de surcroit facteur d'anxiété à l'école : Les parents s'angoissent de plus en plus et mettent leurs enfants à rude école. Ils s'approprient la scolarité de leur enfant et peuvent vivre ses difficultés comme un drame personnel. En effet, lorsqu'un enfant entre à l'école, les rêves, mais aussi les craintes de la scolarité des parents refont surface. Ces rêves ont parfois pour conséquences des attentes irréalistes de certains parents. La pression des notes pour plaire et ne pas décevoir ses parents ainsi que les réactions négatives de parents si les performances ne sont pas celles attendues entraînent une très forte anxiété chez l'enfant, anxiété qui augmenterait au fil des années scolaires.

Enfin, l'environnement scolaire en lui-même peut également être source d'anxiété scolaire. Un enfant qui fait sa première rentrée à l'école doit s'adapter à un nouvel adulte, une nouvelle figure d'autorité et se voit contraint à de nouvelles règles. De plus, l'enfant va évoluer dans un « groupe classe » et se sociabiliser. Outre ces nouveautés déjà développées en amont dans les causes du stress à l'école, la principale cause d'anxiété à l'école réside dans l'évaluation constante à laquelle il est soumis, dûe à une peur de l'échec.

L'anxiété peut ainsi être analysée comme un stress très intense. Il n'y a pas de profil type d'élèves anxieux ; cependant, les différentes études amènent à constater que l'anxiété dépendrait positivement de l'âge et qu'elle ne dépend pas des mêmes raisons selon le genre. Un manque de confiance en soi, l'environnement familial et l'environnement scolaire pourraient développer chez l'élève une anxiété scolaire.

I.4 L'anxiété de performance : le cercle vicieux du stress et de l'anxiété

La rencontre du stress et de l'anxiété scolaires définis précédemment conduit à la notion d'anxiété de performance qui fera l'objet de l'étude de cette nouvelle partie de notre raisonnement. Après l'avoir définie, nous mettrons notamment en évidence les conséquences néfastes qu'elle engendre. Enfin, nous nous pencherons sur les différentes solutions permettant d'y remédier.

Le stress et l'anxiété forment une spirale représentée par une schématisation en triangle. Dans cette spirale, les signes cognitifs (ce que je me dis), les signes physiques et les émotions (ce que je ressens) et le comportement (ce que je fais) s'alimentent mutuellement et sont déclenchés tous les trois par une situation qui nous dérange.

Le stress lié à l'évaluation nous conduit à la notion d'**anxiété de performance**. « Elle peut se traduire par la peur de l'échec, la peur de se faire juger ou d'échouer à la suite d'une performance ».

« Un enfant sur dix souffrirait d'une forme grave de peur de l'échec »[2]

« Dans une classe régulière, au moins deux élèves échouent à cause de leur trop grande anxiété à vouloir réussir »[3]

Un élève souffrant d'anxiété de performance a une crainte excessive et envahissante d'échouer. Touchant principalement les « 1ers de la classe », ce trouble a pour conséquence une focalisation sur l'appréhension de l'échec. L'élève cherche, au-delà de l'excellence, à prouver sa valeur. L'exigence envers soi-même est très importante. Le poids de la réussite, qu'il soit interne à l'élève ou qu'il vienne de la famille ou du corps enseignant, produit un sentiment de non-légitimité face à une évaluation. L'élève craint de ne pas pouvoir répondre aux exigences demandées : c'est une fragilité interne. Un écart très important se produit entre les productions des élèves et les exigences, ce qui conduit à une angoisse très forte voire à un effondrement narcissique.

[2] *Valentin, S. Les angoisses chez l'enfant (Volume 1, 93 pages). Avril 2011 : Jouvence*

[3] Viau, R. *L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire (Volume 2, 398 pages)*. Cahiers de la recherche en éducation : 1995.

Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) souligne qu'il existe un certain niveau d'anxiété permettant une augmentation de la performance au sens large du terme, y compris scolaire. Par conséquent, il peut être possible de combiner une bonne performance avec un certain niveau d'anxiété mais Thompson ajoute que cette corrélation positive n'est observable que jusqu'à un certain seuil. Au-delà de celui-ci, l'anxiété aurait un impact négatif sur les performances de l'individu, mais aussi la santé de l'enfant.

En effet, l'anxiété de performance a de nombreuses répercussions :

Des conséquences physiques sont visibles : des palpitations, des nausées, des crises de panique lors de situations anxiogènes ou en amont de ces situations, des difficultés pour respirer, des maux de tête, des maux de ventre.

Au-delà de ces symptômes physiques, les élèves concernés ont un sentiment de perte de contrôle. Des trous de mémoire sont fréquents car l'anxiété de performance a un impact sur la mémoire de travail qui n'est plus en mesure de restituer les connaissances acquises ; c'est le syndrome de la « page blanche ». En outre, la tendance au perfectionnisme qui les habite amène les élèves terrifiés à en faire plus que le nécessaire : ils fournissent un effort démesuré sur un travail jugé nécessaire et guidé par une insatisfaction perpétuelle. Ils sont préoccupés par le temps et/ou ont peur de ne pas en avoir assez. De surcroit, cette anxiété peut entraîner une rigidité qui entrave l'expression des capacités et le déploiement du potentiel. Réussite et image de soi sont en effet confondus.

L'anxiété de performance peut même avoir des conséquences sur les résultats scolaires et sur la performance, eux-mêmes à l'origine des angoisses : quand l'élève est débordé par ses angoisses, sa concentration est focalisée sur la crainte d'échouer et se trouve minimisée sur la tâche à effectuer. La performance scolaire diminue, entraînant un cercle vicieux. Les résultats n'étant pas à la hauteur des espérances de l'élève et surtout à la hauteur des exigences qui étaient demandées conduisent à une exigence envers soi-même plus élevée, une peur d'échouer plus grande et ainsi des angoisses plus importantes.

Enfin, ces angoisses peuvent être si importantes qu'elles conduisent à un isolement et une phobie scolaire. La principale définition utilisée est celle du Dr Ajuriaguerra, neuropsychiatre, en 1974 : « il s'agit de jeunes qui, pour des raisons irrationnelles, refusent de se rendre à l'école

et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou d'angoisse si on les force à y aller ». La phobie scolaire est un refus scolaire anxieux ; les élèves concernés ne parviennent plus à se rendre à l'école en raison de leur angoisse permanente et trop importante à l'origine d'une panique, parfois dès le réveil. De par sa nature même, la phobie scolaire peut induire un absentéisme scolaire important qui peut aboutir à une déscolarisation si la prise en charge n'est pas optimale. La réinsertion en milieu scolaire est donc un élément à part entière de la prise en charge, mais elle doit se faire de façon progressive. La prise en charge peut dans un premier temps avoir comme objectif peut être un retour dans les locaux de l'école. L'élaboration et la construction d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) a pour objet d'adapter la réinsertion scolaire en fonction du cadre thérapeutique adopté. Les modalités pratiques de la scolarisation y seront définies en accord avec le médecin traitant de l'enfant. Ce projet d'accueil devra être très régulièrement suivi et faire l'objet d'échanges entre le thérapeute, le médecin de l'éducation nationale et les enseignants en fonction de la progression de l'état de santé de l'enfant ou de l'adolescent.

Que faire pour éviter cette situation ayant des conséquences dramatiques chez les jeunes ? L'objectif des actions à réaliser sont de réajuster les attentes de l'élève à la réalité. Nathalie Anton (2017) a proposé des pistes d'accompagnement :

Certaines pistes sont à destination de l'environnement familial…

- Apporter de « l'amour inconditionnel » : cette expression a été reprise des 13 principes d'Alfie Kohn (2013) pour pratiquer une « parentalité inconditionnelle ». Par cette expression, on entend aimer ses enfants tels qu'ils sont et pour ce qu'ils sont, sans conditions.

- Faire des exercices de sophrologie, de méditation, de relaxation. Quand les angoisses parviennent de manière répétée, la consultation d'un psychothérapeute est souvent indiquée. Ces consultations permettent à l'élève de regagner confiance en ses capacités, d'améliorer son estime de soi, d'apprendre à gérer le stress et ces angoisses de performance. L'élève pourra à cette occasion partager ce mal-être et ainsi de se libérer de ses peurs. Il est en effet parfois difficile d'en parler à ses parents ou à un membre de la famille proche, par peur de se livrer, de partager ses émotions, voire d'être jugé, de décevoir ou de crainte des réactions. Dans le but de les préserver, ne pas les inquiéter, le dialogue familial peut être compliqué.

- Fixer des limites de temps de travail lors des devoirs à la maison. Cette limitation apprend aux jeunes à s'organiser, à gérer leur temps qu'il leur était imparti afin de limiter la tendance au perfectionnisme et ne pas les laisser fournir des efforts démesurés sur un travail à faire.

- Valoriser les réalisations et le plaisir pris lors des plaisirs extrascolaires et notamment une activité sportive qui aidera à comprendre ce qui se joue autour de la peur de l'échec et apprendre à gérer l'angoisse associée. Calfas et Taylor (1994) affirment qu'il existe une corrélation positive entre la pratique d'un sport et le niveau d'anxiété des élèves : l'amélioration de la condition physique des jeunes permet une meilleure santé mentale et une anxiété moindre, améliorant ainsi les performances scolaires des jeunes. D'autres auteurs, notamment Laure et Binsinger (2009) mentionnent également des effets bénéfiques d'une pratique sportive régulière sur les performances scolaires des élèves. Mieux concentrés, les élèves améliorent leurs capacités intellectuelles. La performance scolaire étant accrue, l'estime de soi des élèves se trouve améliorée.

…Et d'autres sont aussi à destination de l'environnement scolaire.

- Témoigner de la confiance dans la capacité des jeunes grâce à des paroles encourageantes et valorisantes. Des questions ouvertes et stimulantes amènent l'élève à s'interroger et à relativiser ses angoisses. En outre, on notera l'importance et le pouvoir des signaux silencieux : une main qui se tend, un sourire, sont autant de signaux qui aident à construire une estime de soi (voir Figure 1).

Figure 1 : Exemples de paroles encourageantes et valorisantes

- Apporter un regard sur les erreurs et les échecs : l'effort, la difficulté, se tromper ou encore échouer sont positifs pour le développement d'un jeune. Il s'agit de faire comprendre que tout le monde a le droit à l'échec et que tout le monde en a besoin pour s'améliorer. C'est justement en se trompant qu'on s'améliore car on apprend de ses erreurs.

- Encourager, écouter avec sagesse un état d'esprit de développement grâce à un soutien constant : Il s'agit de récompenser le processus, l'effort, les progrès plutôt que les notes, les résultats, la performance à proprement dit ou encore l'intelligence.

- Recadrer les pensées, remettre les choses à plat et relativiser ses résultats : est-ce que mes résultats sont de bons résultats ? aux yeux de qui ? par-rapport à quoi ? Qu'est-ce que ça aurait changé d'avoir 14 au lieu de 16 ? pour qui ? pour quoi ?

- Enfin, il semble nécessaire de souligner aux élèves souffrant de l'anxiété de performance qu'ils ne sont pas seuls : d'autres élèves sont dans le même cas ; leurs angoisses sont partageables.

Ainsi, de nombreux élèves souffrent d'anxiété de performance qui engendre des symptômes physiques, mais aussi des conséquences psychologiques pesantes et parfois même une baisse des résultats scolaires, à l'origine de ce mal-être. Un cercle vicieux est ainsi constitué. Pour éviter ces conséquences lourdes, des actions à destination de l'environnement familial et scolaire permettront de réajuster les attentes de l'élève à la réalité. Ce poids de la réussite est mesuré par les notes ; l'évaluation notée est considérée comme l'évaluation par défaut.

I.5 La note, utilités et freins

La note fait l'objet de nombreuses controverses depuis quelques années ; entre partisans et détracteurs de cette méthode d'évaluation, le conflit idéologique est vif. Ici, nous étudierons les avantages et les freins de la note.

Les partisans des notes s'appuient quatre présupposés « les quatre M du débat des notes » (mesure, marché, mérite et motivation) développés par BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline en 2011 :

- **Mesure simple et claire des apprentissages** : la note permet en effet une quantification objective de la validation des compétences. Cependant, bien que l'apprentissage soit facilement mesurable grâce à la différence entre deux notes, une seule note mesure davantage la performance des élèves et non leur apprentissage. En outre, la notation peut être imprécise, subjective et tenir compte de facteurs externes à la performance (attentes du professeurs, préjugés sur la classe ou sur l'élève…). La loi des grands nombres permet de relativiser cette limite : si une note ne paraît pas représentative du niveau d'un élève, on peut néanmoins s'attendre à ce que la moyenne d'un trimestre par exemple soit significative du niveau global d'un élève.

- **Reproduction de la compétition des marchés** : La logique veut qu'il est normal de placer les élèves dès leur plus jeune âge dans un système de compétition, système dans lequel ils évolueront adulte. Mais dire que ce point de vue est nécessaire pour adapter les élèves est abusif. « En effet, si les élèves vont à l'école pour apprendre et pour apprendre à vivre ensemble, plusieurs études montrent que l'incitation à la compétition amène à apprendre moins qu'on ne le pourrait et à développer des comportements antisociaux » expliquent les auteurs cités un peu plus haut.

- **Symbole de mérite** : Les notes permettent la mise en place d'un système méritocratique qui classe les élèves en fonction de leurs résultats et instaure ainsi une compétition entre les élèves. Cette forme d'évaluation rend visible les différences de niveau scolaire entre les élèves, favorisant ainsi une baisse de performance notamment des élèves défavorisés socialement, lors des évaluations. C'est un cercle vicieux.

- **Facteur de motivation** : De prime abord, nous pourrions croire que la mise en compétition des élèves, par le système de notes, entraîne une forte motivation de leur part pour être mieux classé, meilleur que les autres. En réalité, la note motive les élèves à apprendre ce qu'il faut apprendre pour l'examen, à fournir le minimum d'effort pour avoir une bonne note, limitant ainsi l'investissement scolaire, et à terme les performances des élèves. Une évaluation n'est cependant pas que délétère. Ici se pose notamment la question de la qualité de l'évaluation :

en effet, une évaluation bien faite se devrait d'être incitative et ne pas limiter la motivation à un apprentissage limité à l'évaluation en question avec la note comme « carotte ».

La note est basée sur la comparaison des élèves et met en évidence la performance relative des élèves ; elle favorise les très bons élèves et est source de stress. « Ce système de notation, et l'obsession du classement auquel il répond, crée une très forte pression et stigmatise les élèves qu'il enferme, progressivement, dans une spirale d'échec » écrivait l'AFEV (Association de la fondation des étudiants pour la ville) en 2010.

L'évaluation sous forme de note est à l'origine d'un système de classement des élèves entre eux : émerge alors un réel système compétitif qui est à l'origine de conséquences psychologiques très forte pour les élèves en difficulté mais pas seulement : Le stress lié à l'évaluation et des attentes élevées sur la performance scolaire, peuvent créer des sentiments négatifs tels que « la fissuration de l'estime de soi, une absence de valorisation des compétences, et, à terme, une souffrance scolaire ». En effet, on peut même observer un rejet de l'environnement scolaire menant à une stratégie de l'évitement et ainsi devenir une des raisons de l'absentéisme à l'école (Kaplan et al., 1994) ainsi que produire les différentes formes de stigmatisation et constituer une des causes du décrochage des élèves en France (Merle, 2012). Les notes en elles-mêmes seraient un obstacle à l'apprentissage et au développement d'un enfant. Un 16/20 amène les élèves à se contenter des points acquis sans se soucier des points manquants pour que la copie soit parfaite et par conséquent des possibles lacunes. Or, certaines compétences sont à retravailler pour faire mieux la fois prochaine. Dans une certaine mesure, et ce point de vue est bien évidemment discutable, les notes ne seraient finalement pas un bon indicateur de validation des compétences par les élèves ; elles manqueraient de sens. Il est, cependant, important de souligner qu'un barème travaillé et précis peut laisser entrevoir assez facilement les compétences qui ont été validées et celles qui ne l'ont pas été.

Or, dans le système post-bac, la sélection des élèves notamment dans des prépas prestigieuses est justement basée sur les notes uniquement. Cette sélection est-elle la plus efficace ? Certaines universités ont mis en place des alternatives à la sélection des élèves sur le simple critère des moyennes scolaires. La licence de sport de Poitiers par exemple a instauré un système de tirage au sort au vu du nombre d'élèves ayant mis cette université dans leurs choix sur Parcours Sup. Le BTS de communication à la Courneuve a, quant à lui, instauré une sélection des élèves sur le mérite plus que sur la notation : prise en compte des appréciations des professeurs et évaluation de la motivation et du comportement. Cependant, Parcours Sup mis en

place depuis 2018 prône la sélection des élèves par les notes qu'ils ont obtenues. Cette sélection apparaît subjective ; en effet, les notes ne sont pas comparables d'un professeur à l'autre, d'une classe à un autre et d'un établissement à un autre. Se pose alors la question de la légitimité de la sélection des candidats basée sur une notation vivement remise en question.

Dans ce paragraphe, nous avons mis en avant quatre avantages principaux au système d'évaluation par la notation : la mesure de l'apprentissage, la motivation apportée aux élèves, l'approche compétitive à laquelle les élèves devront faire face sur le marché du travail et la symbolique du mérite. Mais ce système d'évaluation possède néanmoins des limites ; il engendre du stress, peut être un frein à l'apprentissage et ne permet pas de se rendre compte des compétences acquises par l'élève si le barème n'est pas précis. De plus, ce système est alimenté par la sélection post bac qui est basée principalement sur des critères subjectifs de notation, même si certaines universités essaient de mettre en place d'autres critères de sélection.

I.6 Une prévention du stress scolaire via une notation non chiffrée

Les critiques actuelles de la notation, en tant que système d'évaluation, ont poussé le développement de systèmes de notation non chiffrés pouvant le substituer notamment des systèmes hybrides entre la note et la validation de compétences. Leur étude sera l'objet d'un nouveau paragraphe dans l'avancement de notre recherche.

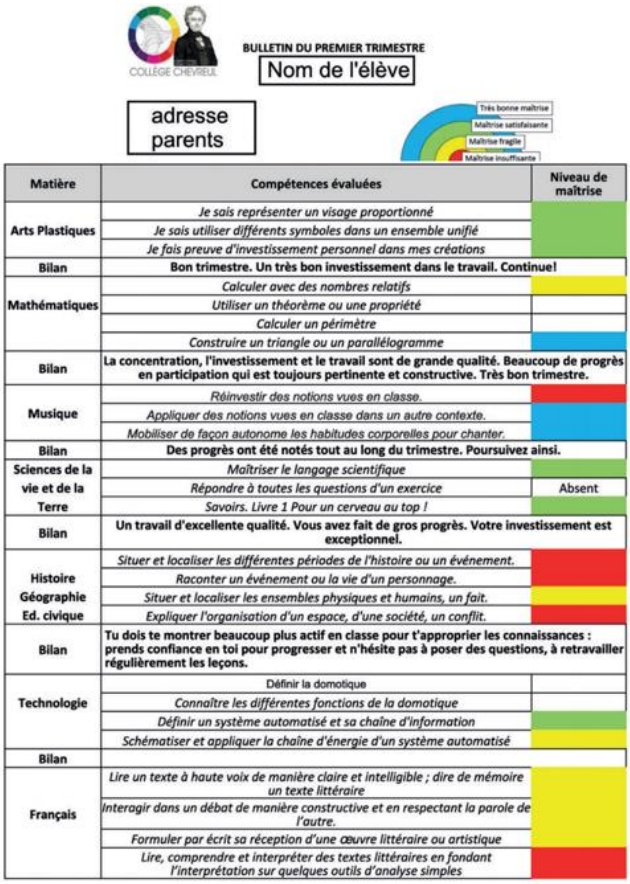
C'est en 2005 que paraissent les premières lois qui mèneront à la mise en place de l'évaluation par compétences suite à l'édition du « socle commun de connaissances et de compétences ». Ce texte va demander aux professeurs d'adapter leur enseignement afin que leurs élèves puissent maîtriser les sept compétences à acquérir à la fin de scolarité obligatoire.

De plus en plus d'établissements scolaires français, de la maternelle au lycée, mettent en place des systèmes d'évaluation sans notation depuis ces années afin de prévenir le stress qui est dû en partie aux notes chiffrées et au système de compétition qui en résulte. Différents systèmes d'évaluation des élèves peuvent être mis en place ; tous visant à évaluer les compétences des élèves.

- **Remplacer les chiffres par des lettres de A à D** : Les barèmes sont adaptés aux capacités de chaque élève, ne mettant pas ainsi plus en difficulté un élève qui l'est déjà. Le gouvernement français a tenté d'imposer ce système en 1969 mais ce dernier a rapidement

été retiré car « il peut conduire aux mêmes dérives que les chiffres, les enseignants ajoutant très souvent des + ou des – aux lettres ».

- Le **« Zéro note »** : Les enseignants évaluent les compétences des élèves en utilisant trois différentes appréciations : une compétence peut être acquise : tout est compris, en cours d'acquisition : des points sont à revoir et la compétence est non acquise : la compétence est à revoir dans son intégralité. Cette évaluation par compétences permet une évaluation plus qualitative. L'évaluation mesure, dans ce cadre, un processus d'acquisition et est plus individualisée : chaque élève validant les compétences à son rythme.
- Un **code couleur** dans la continuité du « zéro note » : à chaque stade d'acquisition est attribuée une couleur (voir Figure 2). La couleur rouge est attribuée à la non-acquisition de la compétence, la couleur orange est utilisée si la compétence est en cours d'acquisition et la couleur verte si la compétence est acquise. Les bulletins sont alors remplis de couleurs attribuées à l'ensemble des compétences que chaque professeur a évalué. La couleur est accompagnée de longues appréciations de l'enseignant. Isabelle Rubet, professeure de biologie, détaille au micro d'Europe 1 ce code couleur en Août 2012 : « Quand je mets rouge, c'est qu'il y a beaucoup de choses qui ne vont pas. Quand on est en orange, c'est qu'il y a des choses un peu maîtrisées mais qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour progresser. Le vert clair, c'est partiellement acquis et le vert foncé, c'est correct.



Matière	Compétences évaluées	Niveau de maîtrise
Arts Plastiques	*Je sais représenter un visage proportionné*	
	Je sais utiliser différents symboles dans un ensemble unifié	
	Je fais preuve d'investissement personnel dans mes créations	
Bilan	**Bon trimestre. Un très bon investissement dans le travail. Continue!**	
Mathématiques	*Calculer avec des nombres relatifs*	
	Utiliser un théorème ou une propriété	
	Calculer un périmètre	
	Construire un triangle ou un parallélogramme	
Bilan	**La concentration, l'investissement et le travail sont de grande qualité. Beaucoup de progrès en participation qui est toujours pertinente et constructive. Très bon trimestre.**	
Musique	*Réinvestir des notions vues en classe.*	
	Appliquer des notions vues en classe dans un autre contexte.	
	Mobiliser de façon autonome les habitudes corporelles pour chanter.	
Bilan	**Des progrès ont été notés tout au long du trimestre. Poursuivez ainsi.**	
Sciences de la vie et de la Terre	*Maîtriser le langage scientifique*	
	Répondre à toutes les questions d'un exercice	Absent
	Savoirs. Livre 1 Pour un cerveau au top !	
Bilan	**Un travail d'excellente qualité. Vous avez fait de gros progrès. Votre investissement est exceptionnel.**	
Histoire Géographie Ed. civique	*Situer et localiser les différentes périodes de l'histoire ou un événement.*	
	Raconter un événement ou la vie d'un personnage.	
	Situer et localiser les ensembles physiques et humains, un fait.	
	Expliquer l'organisation d'un espace, d'une société, un conflit.	
Bilan	**Tu dois te montrer beaucoup plus actif en classe pour t'approprier les connaissances : prends confiance en toi pour progresser et n'hésite pas à poser des questions, à retravailler régulièrement les leçons.**	
Technologie	Définir la domotique	
	Connaître les différentes fonctions de la domotique	
	Définir un système automatisé et sa chaîne d'information	
	Schématiser et appliquer la chaîne d'énergie d'un système automatisé	
Bilan		
Français	*Lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire*	
	Interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre.	
	Formuler par écrit sa réception d'une œuvre littéraire ou artistique	
	Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyse simples	

Figure 2: Bulletin scolaire, couleur et compétences. Source : Ministère de l'éducation nationale

En France, l'évaluation non chiffrée par compétences a par exemple été mise en place au collège Lou Redounet dans le Gard en 2010-2011 dans une classe de 6ième : L'expérience a permis de voir que les élèves ont moins de stress et l'évaluation non chiffrée a permis aux élèves de fournir des efforts là ils étaient plus faibles. On connaît le point qu'il faut travailler en précision. Ils ont fourni autant de travail et ont mieux cerné leurs points forts et leurs points faibles,

améliorant ainsi les résultats scolaires de chacun des élèves. Les relations entre les élèves et entre les professeurs et les élèves ont été détendues, ce qui a amélioré l'ambiance de classe et globalement les résultats de chacun se sont révélés être plus satisfaisants. Les élèves ont passé les évaluations dans un esprit serein et solidaire ; ce système d'évaluation sans note est moins humiliant ; Alors qu'obtenir un rouge à une évaluation peut être autant déstabilisante pour l'élève, elle évite pourtant le regard que certains élèves ont sur les autres. Un rouge serait moins honteux qu'une note très faible. L'atmosphère de classe a été plus sereine et on a observé un regain de motivation pour les élèves les plus faibles. L'évaluation par compétences a permis de redonner du sens à l'apprentissage scolaire. Les enfants apaisés viennent à l'école avec plaisir. L'évaluation non chiffrée a également convaincu les parents d'élève : ils se sont rendus clairement compte du travail, des résultats et des progrès de leur enfant et ont ainsi pu « mieux cerner le travail de leur enfant ».

La Suisse a par exemple mis en place au cours des années 2000 le système d'évaluation par compétences : selon les premières expériences de ce pays, il est en ressorti que la suppression de moyennes aurait permis de mieux mesurer la progression de l'élève mais le remplacement des notes par des couleurs ou des compétences est un système qui est apparu largement basé sur des critères subjectifs. Au contraire, les notes seraient plus objectives et basées sur un barème protégeant ainsi l'enseignant face aux contestations des élèves et parents d'élèves. La suisse est ainsi revenue sur cette réforme en 2004.

La Suède a elle aussi mis en place une évaluation sans notes et le bilan, rejoignant celui de la Suisse, est plutôt négatif. Malgré un bien être à l'école croissant, «Les résultats des enquêtes internationales comme PISA, PIRLS et TIMSS, semblent indiquer une baisse du niveau des connaissances chez les élèves suédois», indique ainsi à la revue Cahiers pédagogiques Marianne Molander Beyer, maître de conférences à l'université de Goteborg. Pour y remédier, un nouveau système de notation à 6 niveaux a été introduit.

L'évaluation par compétences comporte des avantages essentiels. Comme l'explique le sociologue Pierre Merle, une mauvaise note est source de démotivation. Un élève supporterait mieux le fait de ne pas valider une compétence plutôt que d'obtenir une mauvaise note vécue comme une sanction pour l'élève et notamment un élève en difficulté. La démotivation qui en résulte serait ainsi réduite. En outre, l'évaluation chiffrée constitue une soustraction puisque la note est obtenue en soustrayant les erreurs au total de la note. L'évaluation par compétence

permet une toute autre vision des apprentissages : elle valorise des acquis, met en lumière les réussites et, permet à l'élève de comprendre où sont ses erreurs et surtout comment ne pas les reproduire, de comprendre ce qu'il reste à apprendre. Enfin, l'évaluation par compétence diminuerait le stress lié à l'évaluation ; l'élève l'aborde d'une autre manière. Plus confiant, moins anxieux du résultat chiffré, l'élève gagne en confiance. Favorisant la prise d'initiatives, les élèves osent davantage s'exprimer, prennent de l'assurance à l'oral ; tout autant de facteurs permettant une meilleure ambiance de classe.

Mais, l'évaluation par compétences présente aussi de nombreux inconvénients. Le non-classement constitue une gêne, les élèves ayant besoin de se situer les uns par rapport aux autres. Les notes permettent une construction de la personnalité des enfants et développe une estime de soi. Elles sont aussi le symbole de la sortie de l'enfance ; symbole nécessaire au développement de l'enfant. En outre, il est encourageant d'avoir une bonne note : une compétence validée en orange à deux évaluations ne dit rien quant à la progression de l'élève alors même que la compétence peut être largement en voie d'acquisition. De surcroît, certaines familles d'élèves se sont retrouvées perdues sans système de notes : il est en effet difficile de mesurer clairement le niveau de l'élève, de le situer et de le comparer au niveau global de sa classe. Ainsi, l'évaluation par compétences entrave l'efficacité de la communication avec les familles. En outre, les professeurs ne sont pas encore formés à ce nouveau type d'évaluation. Certains outils de formation sont mis en place mais de manière très inégale. Ces formations sont par ailleurs facultatives et beaucoup d'entre eux sont encore réticents à cette nouvelle approche, notamment les professeurs plutôt en fin de carrière qui ont installé de manière durable la notation dans leur pédagogie. Pour terminer, il est difficile d'évaluer une compétence. A partir de quand une compétence est considérée comme acquise ?

De nombreuses alternatives à l'évaluation notée ont ainsi été développées et adoptées par certains établissements en France et par nos voisins européens. Bien que ces nouvelles méthodes présentent de nombreux avantages, dont une réduction substantielle du stress chez les élèves, elles présentent également des désagréments qui ont poussé au développement de systèmes hybrides. Ces derniers se veulent de prendre en compte les avantages et inconvénients des systèmes d'évaluation développés jusqu'à présent.

I.7 Une voie entre les notes et la validation des compétences

La Finlande a mis en place un système de notation, prenant en compte certains avantages de l'évaluation par compétences. Les notes vont de 4/10 à 10/10 ; l'échec ou la non-acquisition se traduit par un 4/10. L'intérêt est de montrer d'une part que l'élève n'a pas compris les notions, ou n'a pas su les exploiter tout en ne diminuant pas ses chances d'avoir la moyenne (5/10) : un 6/10 suffit pour rattraper le 4/10. La finalité est ainsi de valoriser les bonnes notes et les bons élèves sans pour autant dévaloriser les moins bonnes notes. Les moins bons élèves ne sont pas humiliés et leur motivation ne se réduit pas. Il est facile de rattraper leur mauvaise note, et un 4/10 n'est pas si mauvais. Du point de vue psychologique, c'est très important. On peut peut-être reprocher à ce système un nivellement par le haut des moins bons élèves, leur faisant croire qu'ils ne sont pas si mauvais que ça. On a ici un problème de révélation d'acquisition des compétences. Ce système est peut-être valable chez les très jeunes enfants car il est source de motivation mais valoriser un 2/10 en 4/10 ne permet pas à l'élève de bien se situer dans son niveau scolaire et dans l'acquisition des compétences.

II *Hypothèses à tester*

Dans la partie précédente, un cadre de références a été mobilisé en fonction de lectures d'articles et d'ouvrages. Ces lectures institutionnelles, professionnelles et scientifiques ont contribué à définir et cibler le regard porté sur le stress scolaire d'un point de vue général et sur le stress scolaire lié à l'évaluation notée. Les cadres théoriques évoqués ont ainsi permis d'émettre des hypothèses, qui pour être testées, nécessitent un cadre méthodologique. Ces dispositifs et protocoles permettront de recueillir des données avec rigueur. Elles seront autant d'éléments pour apporter des réponses potentielles aux hypothèses posées. L'ensemble a ainsi pour objectif de contribuer à une analyse ciblée et étayée.

C'est à partir de cette revue de littérature que nous avons délimité un cadre théorique de référence, formulé clairement un questionnement et défini précisément les objectifs de notre travail.

L'enquête réalisée s'efforcera de répondre aux problématiques suivantes :

Quelles sont les sources du stress lié à l'évaluation notée ?

Quelles sont les conséquences de ce stress sur les performances scolaires ?

Les évaluations notées sont-elles le facteur le plus important de stress à l'école ?

Ce questionnement débouche sur des hypothèses de recherche mises à l'épreuve par une démarche s'appuyant sur un recueil de données. Le questionnement étant défini, il reste à constituer, ou recueillir, les informations pertinentes au traitement de la question. La méthodologie retenue a pour objectif de répondre au questionnement. Notre objet d'étude détermine une méthodologie quantitative, soit un recours au questionnaire.

Pour répondre à notre problématique, 6 hypothèses seront testées dans ce questionnaire :

- 1ère hypothèse : Les filles sont plus anxieuses que les garçons pour les évaluations notées.

Il s'agit, grâce au test de cette hypothèse, de déterminer si le genre féminin est plus sujet à un stress lié à l'évaluation notée. L'étude de Fennema et Lafortune en 2002 a permis de mettre en évidence une corrélation entre le genre et l'anxiété. En effet, depuis quelques années, les comparaisons des résultats aux évaluations scolaires des filles et des garçons vont toutes dans le même sens : celui de meilleures performances scolaires pour les premières que pour les seconds. Les meilleurs résultats des filles laisseraient entrevoir une possible anxiété de réussite plus importante de leur part.

Les trois hypothèses suivantes se veulent explicatives du stress lié à l'évaluation notée. Le manque de confiance en soi, l'environnement familial et les différentes personnes que l'on retrouve en milieu scolaire sont-ils des causes du stress autour de l'évaluation notée ?

- 2ième hypothèse : Un élève stresse lors d'une évaluation notée car il n'a pas confiance en lui.

Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire » a identifié trois sources principales de l'anxiété scolaire. Son étude a en effet exposé le fait que l'anxiété scolaire peut provenir d'un manque de confiance dans ses capacités, de la perception que l'élève a de soi-même. La perception de soi se définit comme étant les « connaissances qu'un individu a de lui-même et qu'il active et modifie face aux évènements auxquels il est confronté » selon R.Viau.

- 3ième hypothèse : L'environnement familial est source d'anxiété dans le cadre d'une évaluation notée.

Selon Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire », l'environnement familial est un facteur d'anxiété à l'école : Les parents s'approprient la scolarité de leur enfant et peuvent vivre ses difficultés comme un drame personnel. En effet,

lorsqu'un enfant entre à l'école, les rêves, mais aussi les craintes de la scolarité des parents refont surface. Ces rêves ont parfois pour conséquences des attentes irréalistes de certains parents. Plaire et ne pas décevoir ses parents entraînent une très forte anxiété chez l'enfant, anxiété qui augmenterait au fil des années scolaires.

- 4ième hypothèse : Les personnes rencontrées au sein de l'environnement scolaire sont une cause de stress dans le cadre d'une évaluation notée.

Selon Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire », l'environnement scolaire en lui-même peut également être source d'anxiété scolaire. Chaque rentrée scolaire est synonyme d'adaptation à de nouveaux adultes, de nouvelles figures d'autorité et de contrainte à de nouvelles règles.

- 5ième hypothèse : Il existe une corrélation non linéaire entre le stress et la performance.

Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) a souligné qu'il existait un certain niveau d'anxiété permettant une augmentation de la performance au sens large du terme, y compris scolaire. Par conséquent, il peut être possible de combiner une bonne performance avec un certain niveau d'anxiété mais Thompson ajoute que cette corrélation positive n'est observable que jusqu'à un certain seuil. Au-delà de celui-ci, l'anxiété aurait un impact négatif sur les performances de l'individu, mais aussi la santé de l'enfant.

- 6ième hypothèse : Les évaluations notées sont le facteur le plus important de stress à l'école.

Si les auteurs présentent des causes du stress scolaire diverses, une seule est quasiment systématique : La principale cause d'anxiété à l'école réside dans l'évaluation constante notée à laquelle ils sont soumis, dûe à une peur de l'échec. Selon BESNER (2016), l'évaluation et un pilotage par les résultats sont sources de stress. Le stress lié à l'évaluation conduit par ailleurs à la notion d'anxiété de performance selon Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010). Kaplan et al., 1994, Merle, 2012 ont quant à eux montré l'impact négatif des notes sur le bien-être des élèves. Ainsi, cette unanimité nous conduit à se demander si le stress lié à l'évaluation notée prendrait le pas sur toutes les autres sources de stress scolaire.

III *Recueil des données*

Après avoir défini ces six hypothèses, il s'agit désormais de les tester. Le questionnaire établi permet une vérification des hypothèses : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou, au contraire, infirmer des hypothèses.

III.1 Population

L'enquête de terrain est menée dans un lycée général et technologique dans le département du Doubs, et plus particulièrement au sein de la filière STMG (Sciences et Techniques du Management et de la Gestion). Cette filière regroupe 3 classes par niveau soit 3 classes en première et 3 classes en terminale. Les 3 classes de terminales se distinguent chacune d'un choix de spécialité des élèves. Une classe est ainsi spécialisée en Gestion-Finance, une autre en Marketing et la dernière en Ressources Humaines. L'étude est ainsi menée au sein d'une large population et globalement homogène. En effet, en sélectionnant uniquement des élèves issus de la même ville, du même lycée, de la même filière et par conséquent, qui ont les mêmes professeurs notamment dans les matières technologiques, plusieurs biais ont pu être évités.

Le tableau de répartition de la population étudiée est représenté dans le tableau 1 ci-dessous.

	Filles	Garçons	Totaux
1ère STMG1	19	12	31
1ère STMG2	18	13	31
1ère STMG3	18	15	33
Sous-totaux	55	40	95
TSTMG1 : spécialité Ressources Humaines	26	6	32
TSTMG2 : spécialité Gestion-Finance	21	10	31
TSTMG3 : spécialité marketing	23	11	34
Sous-totaux	70	27	97
Totaux	125	67	192

Tableau 1 : Répartition de la population étudiée

Cette population est majoritairement féminine. En effet, elles représentent près de 65,10% de la population totale. Si les filles sont déjà surreprésentées en classe de 1ère avec 57,9% de la population totale, elles le sont davantage en classe de terminale. En effet, elles comptent pour 72,2% du nombre d'élèves total en terminale. Enfin, la répartition entre élèves de première (haut du tableau 1) et terminale (bas du tableau 1) est quasiment identique avec un écart de 2 élèves.

III.2 Outil d'enquête

Réaliser une enquête de terrain consiste à interroger les enquêtés ciblés. Afin de recueillir les données nécessaires, nous avons fait le choix de prendre comme outil un questionnaire. Ce travail consiste à :

1. Choisir un échantillon de personnes à questionner.
2. Définir le type de questions à poser : questions fermées, ouvertes, etc.
3. Structurer le questionnaire.
4. Déterminer l'endroit où doit se dérouler l'enquête.
5. Réaliser l'enquête : choix de la date, des interviews, etc.
6. Organiser la saisie et traiter les résultats.

Le questionnaire est un outil permettant une analyse quantitative. C'est une série de questions prédéfinies posées à un grand nombre de personnes et qui sont standardisées c'est-à-dire que les mêmes questions sont posées dans le même ordre à toutes les personnes interrogées et ces personnes doivent donc choisir leurs réponses parmi différentes propositions.

"Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées". (Combessie, 2007).

Ces questions visent à recueillir des éléments factuels simples, à recueillir des informations sur les pratiques, recueillir des éléments sur les représentations, les opinions ou encore les croyances des individus. La statistique permet d'identifier sur des grands ensembles de données, des variations, de comparer ces variations entre différents groupes, de saisir les liens pouvant unir ces, et enfin d'expliquer les principes de variation.

Ce questionnaire est composé de 34 propositions ou questions : Ces items évaluent le stress scolaire à travers 4 parties : l'environnement familial (items 1 à 8), la confiance en soi (items 9 à 16), l'environnement scolaire (items 17 à 19), les évaluations notées (items 20 à 27), et enfin des questions descriptives personnelles et de conclusion du questionnaire (items 28 à 24). (Annexe 1). Ainsi chaque hypothèse sera traitée à travers une fourchette d'items compris entre 5 et 10.

La première partie porte ainsi sur l'environnement familial. Est alors testée l'hypothèse : L'environnement familial est source d'anxiété. Ce choix n'a pas été fait au hasard : il est en effet important de commencer ce questionnaire par des questions simples, plutôt descriptives, qui permettent n'exigent pas un travail de réflexion très intense et qui permettent de mieux appréhender l'environnement familial de l'élève. Dans une discussion réelle, les échanges débutent souvent par des généralités avant d'aborder des sujets de discussion plus personnels, plus techniques, plus impliquants.

Les premiers items rendent compte du niveau d'études et de l'emploi occupé des responsables légaux. Ainsi, la précision de mère/belle-mère et père/beau-père a été essentielle pour une meilleure compréhension. Pour rendre compte du niveau d'étude des responsables légaux, une question à choix multiples à réponse unique interroge sur le dernier diplôme obtenu. Ces questions invitent l'enquêté à faire un choix parmi une multitude de suggestions et présentent l'avantage d'une rapidité d'administration. L'emploi occupé par les responsables légaux met en exergue la classe socio-professionnelle des parents. Pour éviter aux enquêtés dont les parents peuvent être au chômage ou inactifs d'être mis mal à l'aise, la question précise « le dernier emploi occupé ». Enfin, il semble nécessaire de préciser à l'élève qu'il peut passer à la question suivante s'il n'est pas concerné, c'est-à-dire en cas de décès par exemple.

Pour évaluer l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, selon ces derniers, une question sous forme d'échelle de 1 à 5 : 5 traduisant une très forte implication, une aide pour les devoirs, un suivi du cahier des textes et/ou des notes.

Les deux derniers items de cette partie sont des questions à choix multiples à réponse unique permettant de mesurer cette implication avec la mise en place d'un système de récompenses/punitions. Il s'agit alors de voir comment les encouragements et les récompenses des parents ou au contraire les possibles punitions/réprimandes impactent l'état d'esprit, les sensations ou encore les sentiments des élèves à l'école. Ces réponses serviront dans un premier temps à montrer que l'environnement familial est source de stress scolaire. Elles seront, dans un deuxième temps, à mettre en parallèle avec la mesure du stress des élèves avant une évaluation notée pour ainsi mettre en évidence le lien entre l'environnement familial et les évaluations notées.

A la fin de cette partie, comme pour toutes les autres, une question ouverte permet aux enquêtés de préciser certaines de leurs réponses ou d'ajouter un commentaire. A la différence des questions précédentes, celle-ci n'est pas obligatoire.

La deuxième partie évalue la confiance en soi et permet de tester l'hypothèse suivante : Un élève stresse car il n'a pas confiance en lui. En amont, il a fallu identifier des questions qui permettront de rendre compte d'un manque de confiance. La multiplication des questions permet d'évaluer le degré de confiance des enquêtés dans plusieurs situations : des situations courantes dans la vie d'un adolescent mais aussi des situations qui les placent en milieu scolaire. L'intégralité des items de cette partie sont des questions à choix multiples à réponse unique. Comme lors de la partie précédente, celle-ci se termine par une question ouverte pour laisser la possibilité aux enquêtés de s'exprimer plus librement s'ils le souhaitent. L'interprétation des réponses nécessitera une grande vigilance afin de ne pas conclure trop rapidement sur le degré de confiance en soi des élèves. Les résultats de cette partie seront à comparer, comme dans la partie précédente, avec ceux liés au stress engendré par une évaluation notée.

La section suivante porte sur l'environnement scolaire et permet de tester l'hypothèse n°4 : L'environnement scolaire est source d'anxiété. Cette section a une forme un peu particulière puisqu'elle ne possède que 2 items, sous la forme d'une grille à choix multiples. Si la première question porte sur les acteurs présents au sein d'un établissement scolaire, la deuxième concerne des situations scolaires que l'on peut trouver problématiques ou stressantes. Dans chacune des questions, les enquêtés doivent évaluer à quel point ces propositions peuvent être stressantes pour eux. Pour cela, ils ont le choix entre 4 degrés d'évaluation : Pas du tout, un peu, plutôt, beaucoup. Les propositions sont jugées problématiques à la suite d'une enquête préliminaire sous la forme d'entretiens très courts avec 33 enquêtés et ont donc été choisies à la suite de ces discussions. Il est apparu de grandes ressemblances entre les lectures effectuées au début des recherches de mémoire et les situations ou acteurs qui ont été cités lors des discussions. La phase d'interprétation nécessitera de mettre en évidence un stress palpable pour une majorité d'élèves lors des évaluations notées, plus que dans d'autres situations.

Enfin, la dernière partie de ce questionnaire interroge les enquêtés quant aux évaluations. Pour pouvoir évaluer le degré de stress des élèves engendré par une évaluation, le premier item se présente sous la forme d'une grille à choix multiples. Afin de prendre en compte les biais de représentation des élèves, il ne s'agit pas de leur demander de prime abord s'ils se sentent stressés mais plutôt de détourner la question et de prendre connaissance du ressenti ou non de symptômes liés au stress pour éviter des réponses biaisées. En outre, il est parfois difficile d'évaluer un stress ; chacun n'en a pas la même définition. De ce fait, le stress va être mesuré à divers moments : La semaine précédant une évaluation, la veille et le jour-même. Pour

chacun de ces moments, les enquêtés devront indiquer s'ils présentent les symptômes d'un stress palpable. Les propositions sont tirées des lectures effectuées en début de ce travail de recherche, notamment la lecture de Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) ou par C. Besner (2016). Elles peuvent être d'ordre physique ou psychologique. Enfin, une colonne « Jamais » a été rajoutée afin de laisser la possibilité aux enquêtés de la cocher s'ils ne présentent à aucun moment le symptôme en question.

Pour compléter cet item, une question supplémentaire évalue le stress au moment de la distribution des copies. J'ai trouvé intéressant de demander à la suite de ces deux questions, cette fois-ci plus explicitement, si les élèves pensent avoir développé un stress lié à l'évaluation notée. Les réponses seront à mettre en parallèle avec celles des deux premières questions afin de constater si les enquêtés sont conscients de ce mal-être ou non.

Par la suite, d'autres questions plus générales autour de cette thématique sous la forme de questions à choix multiples à réponses uniques ou multiples permettront d'analyser quelles sont les matières les plus sujettes au stress des élèves ainsi que l'âge auquel ce phénomène est le plus fréquent. Si les questions à choix multiples à réponse unique présentent l'avantage d'une rapidité d'administration et d'une simplicité de traitement ainsi qu'une faible interprétation possible pour le questionné, elles engendrent un manque de nuance et ne permettent pas une analyse approfondie. A l'inverse, les questions à choix multiples à réponses multiples proposent à l'enquêté de sélectionner plusieurs réponses parmi les choix proposés. L'information collectée et ainsi plus riche. Cependant, elles présentent un risque d'induire des réponses (c'est pour cela qu'une case « autre » en demandant de préciser) et de développer un sentiment de frustration de l'enquêté si sa réponse n'est pas dans la liste.

Enfin, les enquêtés porteront leur réflexion sur les conséquences du stress vis-à-vis des résultats scolaires. Il s'agit lors de cet item d'étudier si ce mal-être impacte positivement ou négativement les notes et moyennes des élèves. Le dernier item de cette partie demande de réfléchir autour d'un stress plus ou moins intense lors d'une évaluation notée/non notée.

Comme pour les autres parties, une question ouverte permet aux enquêtés de préciser certaines de leurs réponses ou d'ajouter un commentaire.

Le questionnaire se termine par des questions de conclusions qui permettent dans un premier temps de caractériser les enquêtés : ainsi, sont demandés l'âge, le sexe (afin de tester l'hypothèse : Les filles sont plus anxieuses que les garçons), la classe, la spécialité choisie (Ressources humaines, Gestion-Finance ou Marketing). Ces items permettent également de rendre compte du niveau scolaire de l'élève grâce à une évaluation de sa moyenne scolaire

depuis le début de l'année. Les propositions se présentent sous la forme de fourchettes qui permettent aux enquêtés de ne pas se sentir mal à l'aise. Les résultats de cet item seront à mettre en relation avec les questions qui concernent la performance et le stress scolaire afin de pouvoir conclure autour de l'hypothèse n°5 : Il existe une corrélation non linéaire entre le stress et la performance. Le dernier item sous forme de questions à choix multiples à réponse unique interroge les enquêtés autour du facteur de stress le plus important à l'école et permet de tester l'hypothèse n° 6 soit « Les évaluations notées sont le facteur le plus important de stress à l'école ». Cet item demande aux élèves de hiérarchiser les différents facteurs de stress évalués tout au long de ce questionnaire. Le questionnement et le traitement de cette question peuvent être difficiles et engendrer un risque d'hésitation de l'enquêté.

Enfin, les enquêtés peuvent, s'ils le souhaitent, ajouter un commentaire autour du questionnaire sous la forme d'une note de fin.

III.3 Procédure

Afin d'orienter cette recherche, nous avons fait passer le questionnaire auprès des élèves une première fois au mois de Novembre 2020. Je me suis rendue personnellement dans chaque classe où le questionnaire a été rempli, afin d'accompagner les professeurs principaux à le transmettre et à aider les élèves qui seraient en difficulté.

Pour la plupart des élèves, le remplir n'a pas engendré de difficulté particulière. Néanmoins, pour certains élèves, il a été plus compliqué de comprendre la démarche à suivre et ont donc posé des questions intermédiaires, malgré un échange et une relecture au préalable de l'enquête. L'enseignant a alors repris avec eux les premières questions une à une, en expliquant bien la démarche à suivre pour répondre. Après plusieurs explications, les élèves ont été capables de remplir le questionnaire sans aide.

Proposé en début de cours afin d'espérer une attention plus importante des élèves, ce questionnaire a été mis en forme sur Google Form. Le lien du questionnaire fût déposé sur le cahier de textes présent sur Pronote : plateforme de collaboration et d'échange au lycée Victor Hugo. Sa durée de traitement fut d'environ 20-25 minutes.

Avant cette phase d'enquête, il a été convenu de rappeler que le questionnaire doit être rempli le plus sincèrement possible, de manière individuelle et anonyme. Pour rassurer les élèves quant au traitement des données récoltées, il fut essentiel d'insister sur la confidentialité du questionnaire (Il ne sera transmis ni aux professeurs, ni aux parents, ni à quiconque mais sera uniquement utilisé à des fins de recherches personnelles) et sur le fait qu'elles n'engendreront aucun jugement de ma part.

Il a été effectué sur les smartphones des élèves. Les 192 enquêtés l'ont réalisé la même demi-journée de cours pour éviter qu'ils aient le temps d'échanger avec ceux n'ayant pas encore effectué le questionnaire : l'idée est que l'enquêté découvre le questionnaire quand il le réalise, notamment pour qu'il n'ait pas le temps de réfléchir à ce qui serait bien ou moins bien de répondre.

A l'issue de cette première phase d'enquête, les questionnaires ont été récupérés et les réponses collectées dans un tableur Excel.

IV *Analyse des données*

IV.1 Statistiques générales

La première partie de ce questionnaire avait pour objet de mesurer le stress engendré par l'environnement familial. En effet, selon Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire », l'environnement familial est un facteur d'anxiété à l'école, les parents s'appropriant la scolarité de leur enfant. Pour pouvoir comprendre au mieux les sources de ce stress familial, il a tout d'abord été demandé aux enquêtés le plus haut diplôme ainsi que la profession des responsables légaux.

Si 37,0% des enquêtés ne connaissent pas le plus haut diplôme obtenu par leur responsable légale, 16,1% des responsables légales ont obtenu un baccalauréat et sont entrées sur le marché du travail. 13,5% d'entre elles ont obtenu comme plus haut diplôme un CAP ou un BEP, 11,5% une licence ou un Bachelor, 9,4% un BTS ou un DUT, 7,3% un diplôme équivalent à un Bac+5. Enfin, 1,6% des responsables légales ont réalisé un doctorat. 3,6% des enquêtés ne sont pas concernés par cette question. (Voir figure 3)

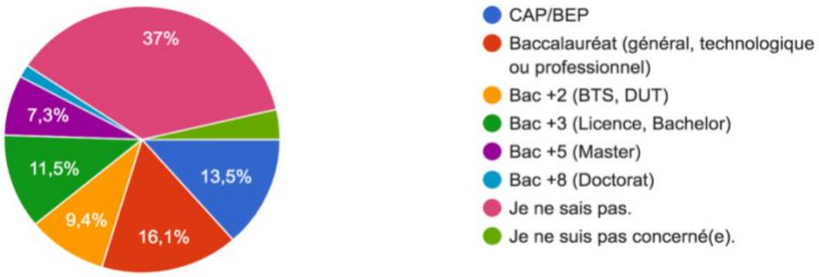


Figure 3 : Plus haut diplôme obtenu par les responsables légales

L'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) a créé en 1954 une nomenclature des catégories socioprofessionnelles. L'objectif est de classer la population en fonction du type de métier exercé. « Il s'agit de caractériser les individus et d'abord les actifs selon leur profession mais en même temps d'associer un statut social à l'activité professionnelle. [...] Les P.C.S. ont pour objet de classer l'ensemble de la population en un nombre restreint de catégories présentant chacune une certaine homogénéité sociale. [...] C'est dire que l'activité professionnelle, si elle constitue un point de départ, n'est pas suffisante. [...] De fait la nomenclature de l'INSEE est multidimensionnelle en ce sens qu'elle est le résultat de la combinaison de plusieurs critères discriminants : profession individuelle (métier), statut (position juridique de l'actif), qualification, place dans la hiérarchie, importance de l'entreprise, éventuellement secteur d'activité. »[4]

En s'appuyant sur cette nomenclature, il en ressort que plus de la moitié des responsables légales (50,31%) appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle numéro 5, soit celle des employés. Près d'1/5 des responsables légales appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle numéro 4, soit celle des professions intermédiaires. Environ 1/10 (10,43%) des responsables légales sont des cadres ou exercent une « profession intellectuelle supérieure ». 8,59% sont ouvrières (classe socioprofessionnelle numéro 6) et seulement 2,59% appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle numéro 2 soit celle des artisans, commerçants ou chefs entreprise. Enfin, 7,36% des responsables légales sont des femmes au foyer (voir tableau 2). Seuls 84,90% des enquêtés nous ont renseigné la profession de leur responsable légale, soient 163 élèves. (Voir tableau 3)

[4] Serge Bosc, « Stratification et classes sociales » Cursus, Armand Colin, 7ème édition, 2011, pp. 51 et suivantes

CSP de la responsable légale	2 : Artisans, commerçants ou chefs entreprise	3 : Cadres et professions intellectuelles supérieure	4 : professions intermédiaires	5 : Employés	6 : Ouvriers	Femmes au foyer	Total renseigné
Nombre d'observations	4	17	34	82	14	12	163
Fréquence	2,45%	10,43%	20,86%	50,31%	8,59%	7,36%	100,00%

Tableau 2 : CSP des responsables légales

	Nombre d'observations	Fréquence
Renseigné	163	84,90%
Non renseigné	29	15,10%
Totaux	192	100,00%

Tableau 3 : CSP renseignées des responsables légales

Qu'en est-il des responsables légaux ? Comme pour les responsables légales, 37% des enquêtés ne connaissent pas le plus haut diplôme obtenu par leur responsable légal. Environ 5% des enquêtés ne sont pas concernés par cette question. Plus nombreux que les responsables légales, 19,3% des responsables légaux ont obtenu comme plus haut diplôme un baccalauréat et 17,2% un CAP/BEP. A l'instar des femmes, un faible nombre de responsables légaux, soit 7, ont obtenu comme plus haut diplôme une équivalence à une licence ou un Bachelor. Ils sont cependant plus nombreux, soit presque 10% à avoir continué les études jusqu'à un Bac+5. Le pourcentage de responsables légales et légaux à avoir obtenu un Bac+2 sont quasiment identiques, aux alentours des 9,5%. Enfin, seuls 2 responsables légaux ont obtenu un doctorat (voir figure 4).

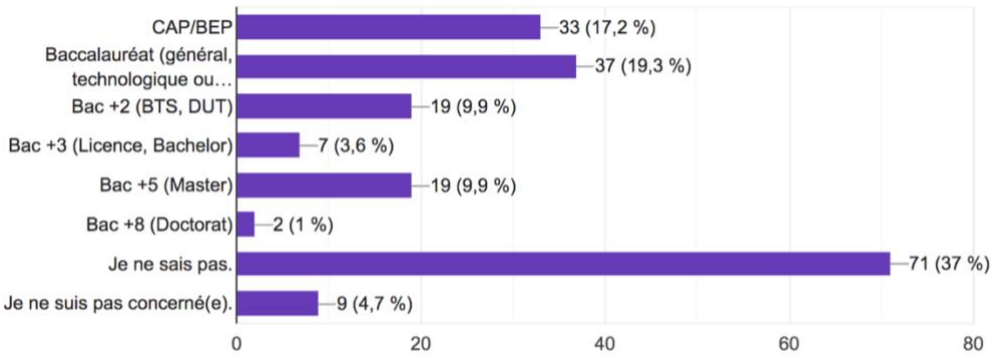


Figure 4 : Plus haut diplôme obtenu par les responsables légaux

Si nous nous appuyons sur la nomenclature des catégories socioprofessionnelles instaurée par l'INSEE, à l'instar des femmes pour qui la catégorie 1 des agriculteurs exploitants était inexistante, 4,58% des responsables légaux représentent cette catégorie (voir tableau 4). Si la catégorie socioprofessionnelle des employés (catégorie numéro 5) était surreprésentée du côté des représentantes légales, elle est ici sous-représentée avec seulement 7,84% des représentants légaux. C'est, au contraire des femmes, la catégorie numéro 6 regroupant les

ouvriers qui est en majorité représentée par les responsables légaux (53,59% des responsables légaux appartiennent à cette catégorie). La catégorie numéro 2 des artisans, commerçants et chefs d'entreprise est également beaucoup plus représentée que pour les femmes avec près de plus de 14 points de pourcentage (16,34% contre 2,45%). Enfin, un pourcentage significativement semblable, proche des 12%, représente la catégorie socioprofessionnelle numéro 3, regroupant les professions intermédiaires, chez les représentants légaux comme chez les représentantes légales. Seuls 79,69% des enquêtés ont renseigné la profession des représentants légaux, soit 5 points de pourcentage en moins que pour les représentantes légales (voir tableau 5).

CSP du père	1 : Agriculteurs exploitants	2 : Artisans, commerçants ou chefs entreprise	3 : Cadres et professions intellectuelles supérieure	4 : Professions intermédiaires	5 : Employés	6 : Ouvriers	Total renseigné
Nombre d'observations	7	25	19	8	12	82	153
Fréquence	4,58%	16,34%	12,42%	5,23%	7,84%	53,59%	100,00%

Tableau 4 : CSP des responsables légaux

	Nombre d'observations	Fréquence
Renseigné	153	79,69%
Non renseigné	39	20,31%
Totaux	192	100,00%

Tableau 5 : CSP renseignées des responsables légaux

Afin de compléter l'étude quant au stress scolaire lié à l'environnement familial, une première question interroge les enquêtés autour de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant sous la forme d'échelles de 1 à 5 : 5 traduisant une très forte implication, une aide pour les devoirs, un suivi du cahier des textes et/ou des notes.

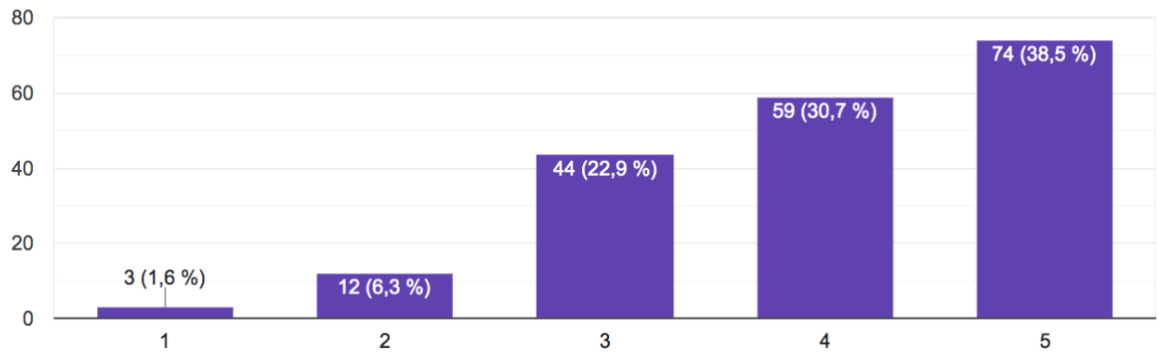


Figure 5 : Implication des parents dans la scolarité de leur enfant

Avec 38,5% des parents s'impliquant totalement dans la scolarité de leur enfant et 59 parents s'y impliquant fortement, la majorité des parents des enquêtés montrent un réel suivi et une

forte implication dans les études de leur enfant (voir figure 5). La moyenne des scores obtenue à cette question met, par ailleurs, en exergue ce constat : En moyenne, les enquêtés évaluent l'implication de leurs parents dans leur scolarité à 4,00/5.

Cette implication engendre-t-elle la mise en place d'un système de récompenses/punitions ? A la question « Tes parents te félicitent-ils ou te récompensent-ils en cas de progrès ou de bonnes notes ? », et en s'appuyant sur la figure 6, 34,4% des enquêtés reconnaissent un réel système de récompense à la suite de résultats scolaires satisfaisants et 36,5% affirment que ce système est fréquemment rencontré. Au total, près de 7/10 des parents félicitent leurs enfants et accompagnent aux résultats scolaires satisfaisants, des « récompenses ». Seuls 21 parents n'ont pas mis en place ce système, et 37 l'ont fait, mais à une fréquence rare.

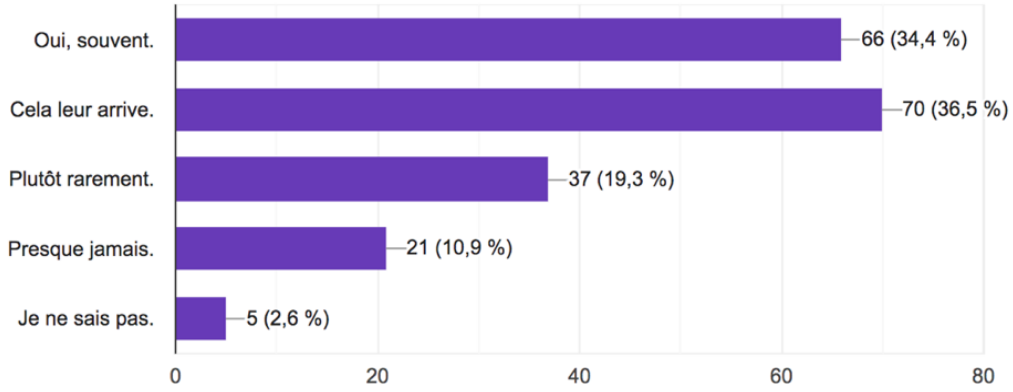


Figure 6 : Récompenses ou félicitations des parents en cas de progrès ou de bonnes notes

Ce système de récompense est-il accompagné d'un autre système revêtant le caractère de réprimande dans une situation contraire ? Visiblement, oui. Ce constat est moins visible que le précédent mais il apparaît que près de la moitié des parents (47,40%) exercent un système de réprimandes à la suite de mauvaises notes ou de résultats scolaires décevants. Si seuls 10,9% des parents n'ont jamais récompensé leurs enfants dans le cas contraire, ils sont 3 fois plus nombreux (31,77%) à ne pas avoir mis en place un système de réprimandes. (Voir tableau 6) Ainsi, nous pouvons conclure que le système de récompenses lors de bons résultats scolaires est plus fréquemment mis en place que le système de sanctions lors de résultats scolaires moins convenables.

	Oui, souvent.	**Cela leur arrive.**	**Plutôt rarement.**	**Presque jamais.**	**Totaux**
Nombre d'observations	37	54	40	61	192
Fréquence	19,27%	28,13%	20,87%	31,77%	100%
Fréquence cumulée croissante	19,27%	47,40%	68,23%	100%	

Tableau 6 : Sanctions ou punitions en cas de baisse des résultats scolaires ou de mauvaises notes

Des remarques supplémentaires de la part des enquêtés à la fin de cette première partie du questionnement mettent en évidence que ce n'est pas forcément la survenance de mauvaises notes qui engendrent des sanctions mais bien un éventuel manque de travail personnel. Si l'élève en fournit un important, et que ce travail ne permet pas une progression ou de bonnes notes, en tout cas aux yeux de leurs parents, aucune sanction ne sera mise en place. Ce sont les efforts, la motivation et l'implication dans le travail qui seraient plutôt récompensés.

La deuxième partie de ce questionnaire porte sur l'évaluation de la confiance en soi. Pour chaque situation présentée, les enquêtés devaient sélectionner la proposition qui correspondrait le mieux à leur personnalité. Chaque proposition a fait l'objet d'un nombre de points : Par exemple, pour le premier item « Tu viens de prendre une décision importante, mais l'un de tes amis te conseille de faire exactement le contraire. Que fais-tu ? », 4 propositions sont à disposition des enquêtés : « Vous suivez votre propre avis » qui démontre une forte confiance en soi. A cette proposition sera assigné un score de 3. La deuxième proposition « Vous hésitez et vous trouvez une autre solution » prouve une confiance en soi mitigée. Quant à la troisième proposition « Vous suivez les conseils de votre ami » qui est la preuve d'une faible confiance en soi, 1 point sera assigné. Les enquêtés ayant coché « Je ne sais pas » ne voient pas leur réponse prise en compte.

	1er item : Retour sur prise de décision	**2ième item : Rendu d'un devoir noté**	**3ième item : Miroir**	**4ième item : Moqueries, critiques, dénigrement**	**5ième item : Maison des parents**	**6ième item : Prise de décision à plusieurs**
Confiance en soi forte : 3 points	129	13	83	154	141	67
Confiance en soi moyenne : 2 points	17	74	0	0	7	77
Confiance en soi faible : 1 point	38	79	58	26	37	43
Moyennes	2,39	1,39	1,60	2,54	2,47	2,09
Je ne sais pas	8	26	51	12	7	4

Tableau 7 : Confiance en soi selon les items

Lecture : 129 élèves démontrent une forte confiance en soi dans le 1er item, 17 élèves une confiance en soi moyenne et 38 élèves une confiance en soi faible. La moyenne des scores obtenus à cette question est de 2,29/3. 8 élèves ne se sont pas prononcés.

Selon le tableau 7, la moyenne générale de confiance en soi de tous les enquêtés pour tous les items est évaluée à 2,08/3. L'écart entre le nombre de points moyen attribué à chaque question et la moyenne totale des points à toutes les questions est environ égal à 0,39 en moyenne. Le calcul des écarts moyens nous prouve une grande variabilité des scores moyens obtenus à

chaque question. En effet, il nous suffit de comparer les scores moyens du 1er item et du 2ième item qui présentent un écart de moyenne d'un point. Les plus faibles moyennes concernent les complexes physiques des adolescents (3ième item avec une moyenne de 1,60/3 et un écart à la moyenne de 0,48) et la faible confiance en soi lors du rendu des copies d'évaluations (2ième item avec une moyenne de 1,39/3 et un écart à la moyenne de 0,69).

Selon Rolland Viau, en 1995 dans « L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire », l'environnement scolaire en lui-même peut également être source d'anxiété scolaire. C'est ainsi que la troisième partie de ce questionnaire s'est concentrée sur l'environnement scolaire. Un premier item présente une liste de personnes rencontrées en milieu scolaire que l'on peut trouver problématiques. Les enquêtés devaient indiquer à quel point ces personnes sont ou pourraient être stressants pour eux sur une échelle de « pas du tout » à « beaucoup ».

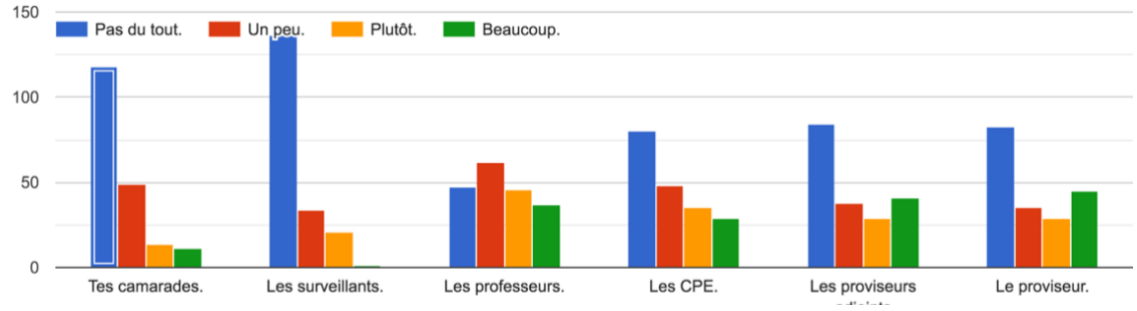


Figure 7 : Personnes stressantes rencontrées au sein de l'environnement scolaire

	Les camarades	Les surveillants	Les professeurs	Les CPE	Le proviseur adjoint	Le proviseur
Pas du tout = 0	118	136	47	80	84	83
Un peu = 1	49	34	62	48	38	35
Plutôt = 2	14	21	46	35	29	29
Beaucoup = 3	11	1	37	29	41	45
Moyenne	0,57	0,41	1,38	1,07	1,14	1,19

Tableau 8 : Moyenne du stress engendré par les différentes personnes rencontrées en milieu scolaire.

Lecture : 118 enquêtés estiment que leurs camarades sont des individus aucunement stressants pour eux.

Il ressort de la figure 7 que les proviseurs et proviseurs adjoints ainsi que les professeurs sont les personnes à l'origine d'un stress intense pour les élèves, à la seule différence que si environ 80 élèves ne craignent pas du tout les proviseurs et proviseurs adjoints, seuls 47 ne sont pas du tout stressés face à leurs professeurs. Les professeurs semblent être les personnes les plus stressantes pour les élèves au sein d'un établissement scolaire. Ce constat peut être renforcé par le fait que 83 élèves affirment que les professeurs sont à l'origine d'un stress intense, contre 74 pour les proviseurs et 70 pour les proviseurs adjoints. De plus, le stress moyen engendré par les professeurs s'élève à 1,38 (voir tableau 8) contre 1,19 et 1,14 pour le proviseur et le proviseur adjoint. A l'inverse, les camarades ainsi

que les surveillants sont les personnes les moins stressantes rencontrées en milieu scolaire avec respectivement 118 et 136 enquêtés qui affirment ne pas du tout être stressées face à ces individus et un stress moyen de 0,57 et 0,41. En effet, 25 élèves affirment être beaucoup ou plutôt stressés face à leurs camarades et 22 face aux surveillants. Enfin, les CPE semblent moins stressants que les proviseurs, proviseurs adjoints et professeurs mais plus stressants que les camarades et les surveillants, avec un stress moyen légèrement supérieur à 1.

Globalement, les diverses personnes rencontrées en milieu scolaire ne semblent pas être la source majeure de stress chez les élèves. En effet, 36,57% des réponses cochées sont du type « Pas du tout » et 25,45% du type « Un peu ». Moins de 40% des réponses sont du type « Plutôt » ou « Beaucoup ». (Voir tableau 9).

	Fréquence
Pas du tout	36,57%
Un peu	25,45%
Plutôt	21,91%
Beaucoup	16,07%
Total	100%

Tableau 9 : Fréquence des réponses liées au stress engendré par les personnes rencontrées en milieu scolaire.

A la suite de l'étude du possible stress engendré par les différentes personnes rencontrées en milieu scolaire, il s'agit désormais d'évaluer le stress qui survient dans différentes situations scolaires qui sont : La rentrée scolaire, les évaluations, les notes, l'ambiance de classe, la non-compréhension des notions de cours, la difficulté à travailler ou à réviser, la pression d'atteindre l'excellence venant des parents, la pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs, le classement et la concurrence pour pouvoir choisir sa filière et la possibilité de redoubler. La figure 8 expose les différentes réponses pour toutes les propositions. Il est intéressant de mettre en exergue les situations majeures de stress scolaire, c'est-à-dire les propositions où les réponses « Plutôt » et « Beaucoup » sont en majorité. Il apparaît clairement que les évaluations et les notes sont des situations fortement appréhendées et sources de stress chez les élèves. Pour les premières, 141 élèves sur 192 soit environ 73% des enquêtés affirment être stressés, voire fortement stressés. Pour les deuxièmes, cela concerne 70% des enquêtés.

Ce constat est également visible sur le tableau 10 qui nous indique que les moyennes de stress engendré par les évaluations et les notes sont proches ou supérieures à 2 et sont les deux moyennes les plus élevées. Viennent ensuite la peur de ne pas être assez bien classé pour accéder à la filière de son choix, la difficulté à travailler et/ou réviser et la pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs ; propositions pour lesquelles le stress moyen est compris entre 1,63 et 1,68. Ces propositions sont reconnues stressantes pour environ 60% des enquêtés. La rentrée scolaire et la pression d'atteindre l'excellence venant des parents stressent environ

30% des enquêtés. L'ambiance de classe, quant à elle, apparaît comme la situation scolaire la moins stressante : 17% des élèves la considèrent comme telle. La moyenne de stress pour cette proposition s'élève à 0,67.

A la suite d'une première exploration autour de l'environnement familial, de l'environnement scolaire et de la question de la confiance en soi, il s'agit désormais de s'intéresser au stress engendré par les évaluations notées. Selon BESNER (2016), l'évaluation et un pilotage par les résultats sont source de stress. Le stress lié à l'évaluation conduit par ailleurs à la notion d'anxiété de performance selon Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010). Kaplan et al., 1994, Merle, 2012 ont quant à eux montré l'impact négatif des notes sur le bien-être des élèves.

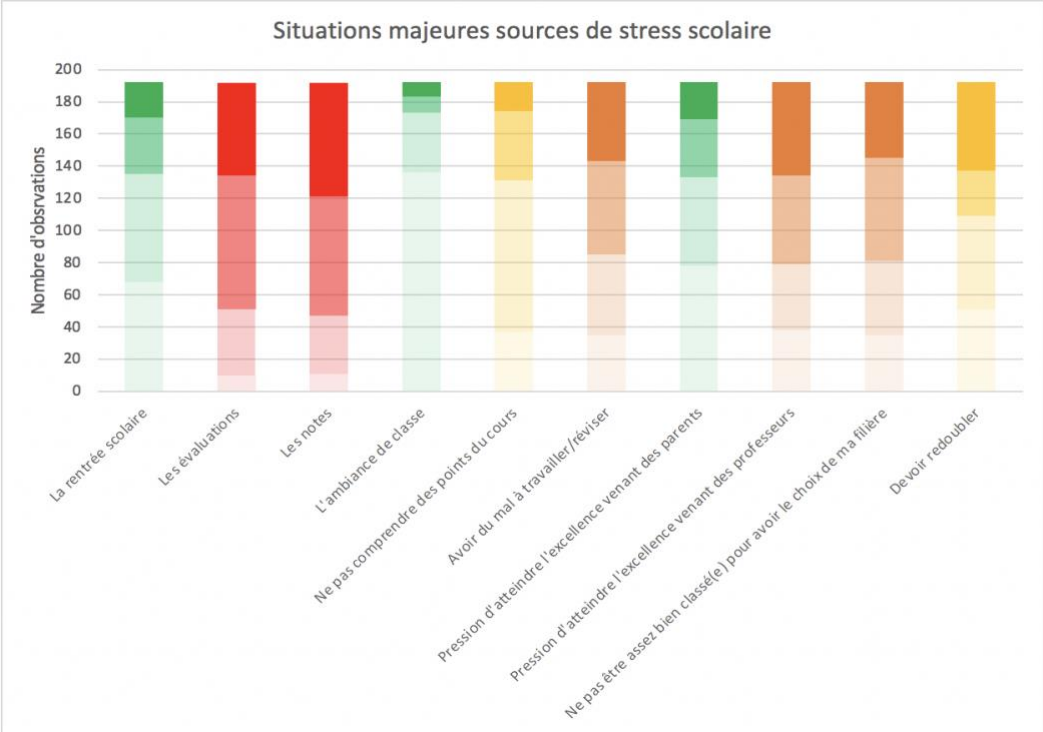


Figure 8 : Situations majeures sources de stress scolaire

	La rentrée scolaire	Les évaluations	Les notes	L'ambiance de classe	Ne pas comprendre des points du cours	Avoir du mal à travailler/ réviser	Pression d'atteindre l'excellence venant des parents	Pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs	Ne pas être assez bien classé(e) pour avoir le choix de ma filière	Devoir redoubler
Pas du tout = 0	68	10	11	136	37	35	78	38	35	51
Un peu = 1	67	41	36	37	94	50	55	41	46	58
Plutôt = 2	35	83	74	10	43	58	36	55	64	28
Beaucoup = 3	22	58	71	9	18	49	23	58	47	55
Totaux	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192
Moyennes	1,06	1,98	2,07	0,44	1,22	1,63	1,02	1,69	1,64	1,45
Classement	**8**	**2**	**1**	**10**	**7**	**5**	**9**	**3**	**4**	**6**

Tableau 10 : Moyenne du stress engendré par les différentes situations scolaires

Dans un premier lieu, les enquêtés ont été amenés à réfléchir autour des manifestations psychologiques et/ou physiques la semaine précédant une évaluation, la veille d'une évaluation et le jour de l'évaluation. En effet, selon Thompson, des conséquences physiques peuvent être visibles : des palpitations, des nausées, des crises de panique, des difficultés pour respirer, des maux de tête, des maux de ventre etc… La figure 9 ci-dessous nous montre l'importance de citation de plusieurs symptômes.

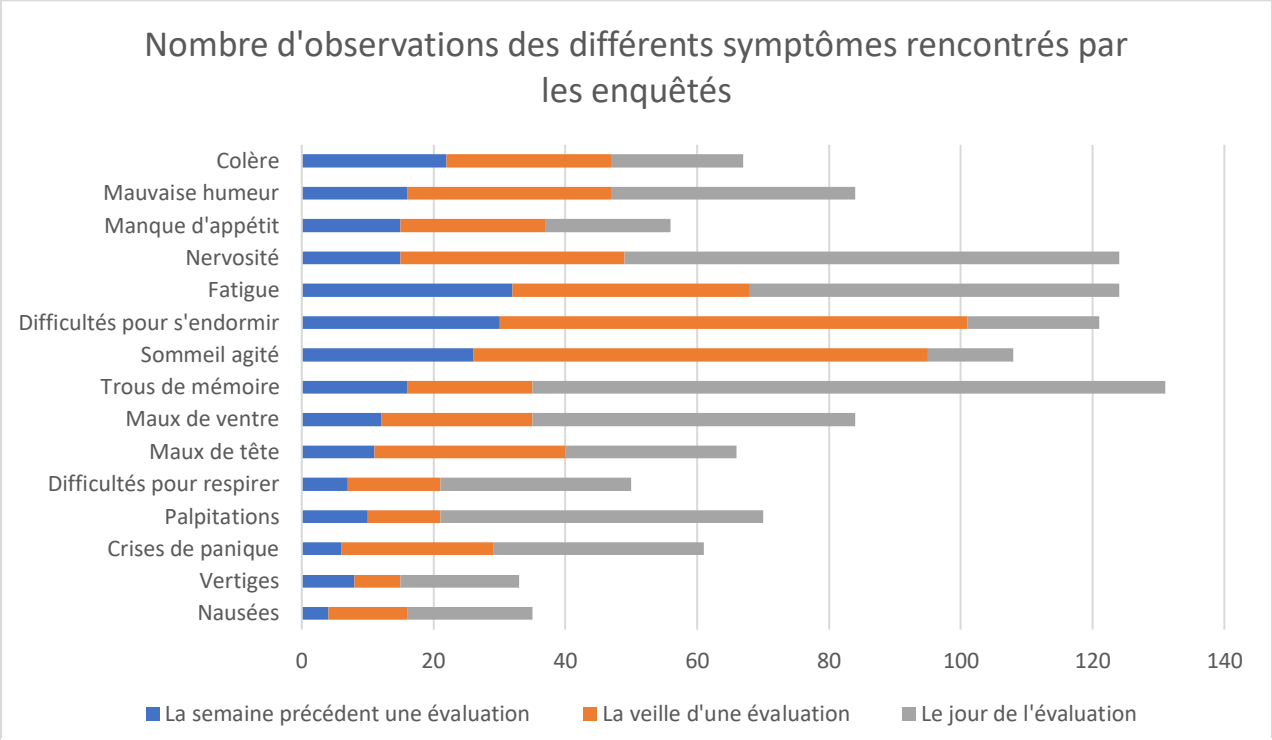


Figure 9 : Nombre d'observations des différents symptômes rencontrés par les enquêtés

Parmi les symptômes cochés par les enquêtés, les trous de mémoire sont cités par 131 élèves, soit 68,23% des enquêtés. La nervosité, la fatigue, une mauvaise humeur, des difficultés pour s'endormir ou encore un sommeil agité sont des symptômes très fréquemment rencontrés, relevés par 45% à 65% des élèves. La colère, les maux de tête, les palpitations et les crises de panique se manifestent pour un nombre d'élèves compris entre 61 et 70 élèves, soit entre 32 et 37% d'entre eux. Les difficultés pour respirer et le manque d'appétit sont quant à eux des symptômes rencontrés par une cinquantaine d'élèves soit environ 27,5% d'entre eux. Enfin, les nausées et les vertiges sont les symptômes les moins rencontrés avec respectivement 35 et 33 élèves qui en souffrent. (Voir figure 9)

L'analyse de la structure des symptômes les plus fréquemment ressentis par les élèves nous conduit naturellement à se demander à quels moments ils sont les plus nombreux. C'est l'objet de la figure 10. Cette dernière met en évidence le fait qu'une majorité des réponses enregistrées sont des réponses du type « Jamais ». En effet, 57,82% des symptômes ne sont jamais exprimés par les enquêtés. 558 symptômes apparaissent le jour même de l'évaluation, contre 426 la veille d'une évaluation et 230 la semaine précédant une évaluation. Ce constat montre bien l'apparition croissante de symptômes du stress au fur et à mesure que l'on se rapproche de la date de l'évaluation.

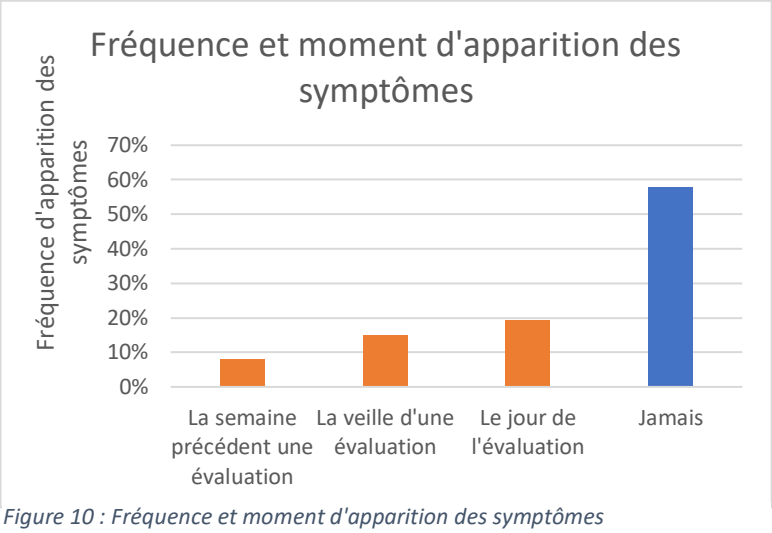


Figure 10 : Fréquence et moment d'apparition des symptômes

Si le jour de l'évaluation est un moment particulièrement stressant pour les élèves, en tout cas plus que les jours qui la précédent, qu'en est-il du moment de la distribution des sujets ? A la différence du stress croissant quand on se rapproche du moment de l'évaluation, la distribution des copies apparaîtrait comme un moment où les enquêtés relativisent et arrivent à réduire leur stress. 11% des enquêtés se considèrent comme très sereins et 67% des élèves se disent stressés mais motivés et désireux de « foncer ». Mais que cachent ces chiffres ? La figure précédente nous a amené à conclure que seuls 42,18% des élèves présentaient des symptômes du stress lié à l'évaluation notée en amont de celle-ci. La figure 11 nous montre que lors de la distribution des copies, 82% des élèves se disent stressé ou en totale panique. Dans l'hypothèse où les élèves qui présentaient des symptômes de stress en amont de l'évaluation se sentent toujours stressés au moment de la distribution des copies, nous pouvons donc conclure que des élèves qui ne présentaient aucun symptôme avant l'évaluation, en présentent désormais au moment de l'évaluation. Ainsi, au-delà du fait que l'apparition de symptômes du stress est

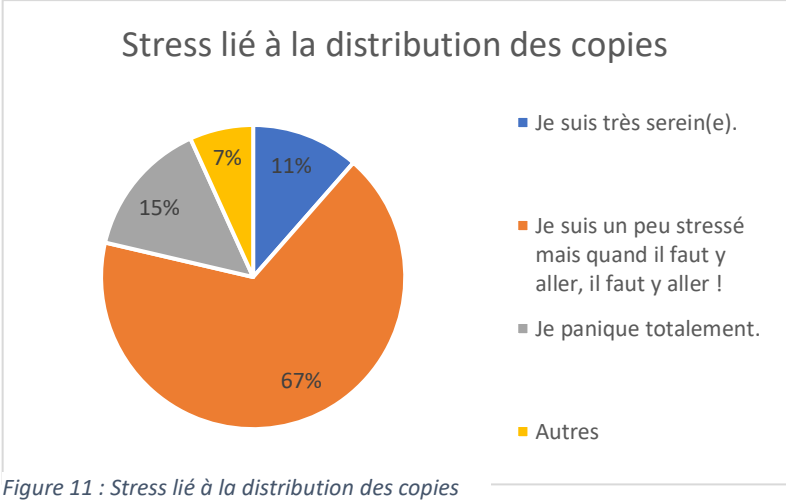


Figure 11 : Stress lié à la distribution des copies

croissante au fur et à mesure que l'on se rapproche de la date de l'évaluation, le moment de la distribution des copies est un moment où certains élèves ne présentant aucun symptôme jusqu'à la séance évaluative commencent à développer un stress lié à l'évaluation notée.

Nous avons trouvé intéressant dans cette partie du questionnaire de demander à la suite des deux questions précédentes, cette fois-ci plus explicitement, si les élèves pensent avoir développé un stress lié à l'évaluation notée. Quasiment la moitié des enquêtés (48,44%) affirment, en effet, être stressés lors d'une évaluation notée mais que ce stress est variable selon les matières. ¼ des élèves évaluent leur stress comme intense lors de toutes les évaluations notées, sans différenciation possible selon les matières. 20,83% des enquêtés stressent rarement pour une évaluation. Enfin, seuls 5,73% des élèves enquêtés déclarent ne jamais stresser pour ce type d'exercice. (Voir figure 12)

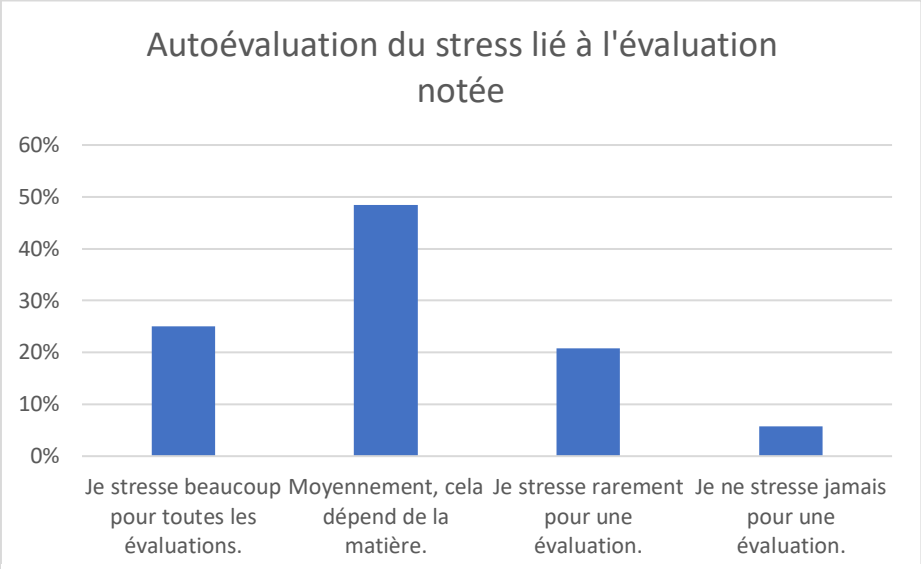


Figure 12 : Autoévaluation du stress lié à l'évaluation notée

Pour accentuer ce constat de stress lié à l'évaluation notée, il est intéressant de mettre en parallèle le stress lors d'une évaluation notée avec le stress lors d'une évaluation non-notée. 150 enquêtés sur les 192, soit à peine moins de 80%, affirment être plus stressés lors d'une évaluation notée. 21,88% des élèves évaluent leur stress à un niveau semblable lors d'une évaluation notée et non notée. (Voir figure 13)

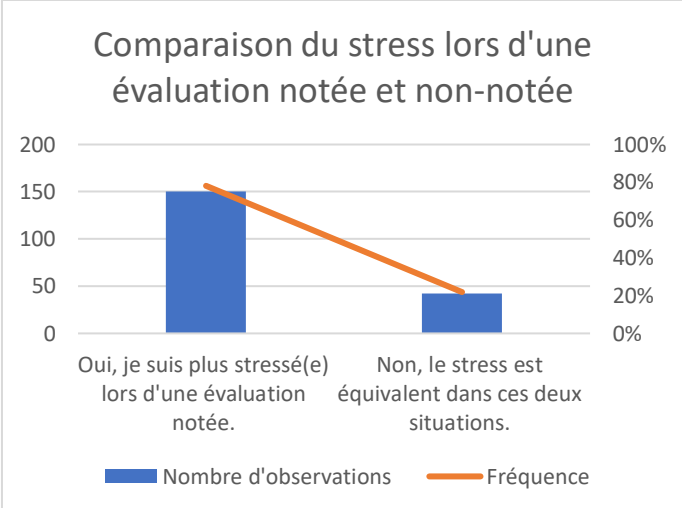


Figure 13 : Comparaison du stress lors d'une évaluation notée et non-notée

Si la majorité des réponses penchent pour un stress variable selon les matières, il serait intéressant de regarder de plus près quelles matières sont à l'origine de stress et celles qui ne le sont pas. Les enquêtés étaient interrogés autour de cette dernière thématique sous la forme d'une question à choix multiples.

Selon la figure 14, 27% des enquêtés citent le français comme étant une matière stressante. Les mathématiques et les sciences de gestion et management sont les deuxièmes et troisièmes matières les plus citées avec respectivement 16% et 18% des réponses. Vient ensuite les matières d'économie/droit ainsi que de langues vivantes considérées pour 13 et 14% des élèves. La matière de spécialité, l'histoire/géographie ainsi que l'éducation physique et sportive ne sont citées que par 5% des élèves ou moins.

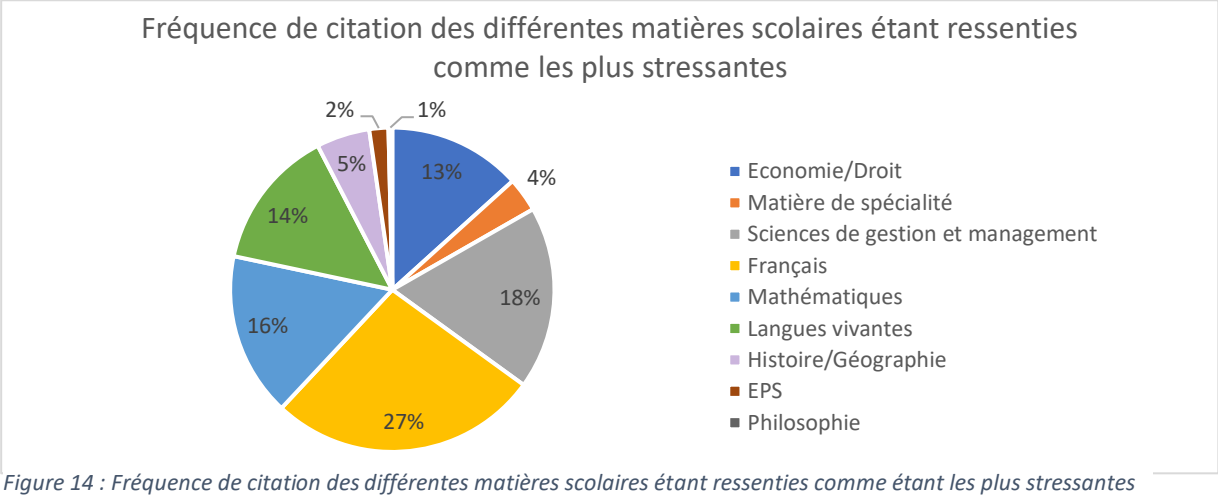


Figure 14 : Fréquence de citation des différentes matières scolaires étant ressenties comme étant les plus stressantes

Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) a souligné qu'il existait un certain niveau d'anxiété permettant une augmentation de la performance au sens large du terme, y compris scolaire. Un item dans cette partie du questionnaire portait ainsi sur une auto-évaluation axée sur le lien entre le stress et les performances des élèves.

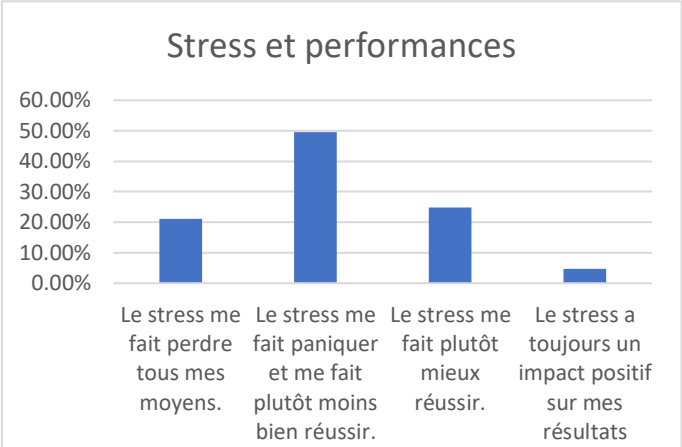


Figure 15 : Stress et performances

Seuls 4,67% des enquêtés pensent que le stress a toujours un impact positif sur leurs résultats scolaires. (Voir figure 15) Près d'1/4 des élèves pensent que le stress les fait plutôt mieux réussir leurs évaluations. Près de 70% des enquêtés ressentent un stress engendrant une panique, ayant ainsi pour conséquence une réussite amoindrie, ou une perte totale de moyens. Il apparaît ainsi que le stress a plutôt des conséquences négatives sur les performances des enquêtés.

Finalement, le dernier item de ce questionnaire interrogeait autour de la période de développement du stress lié à l'évaluation notée. Différentes études réalisées montrent une corrélation positive entre l'âge et l'anxiété scolaire : l'anxiété se développe davantage à la fin de l'école primaire et s'amplifie dans le secondaire. Et, c'est ce qui se vérifie dans les réponses à notre questionnaire. Selon la figure 16, 5 élèves avancent un stress développé à l'école primaire. 63 élèves révèlent un stress lié à l'évaluation notée présent à partir du collège. Enfin, 101 enquêtés, soit plus de 52% des enquêtés certifient que ce stress s'est développé depuis le début du lycée. L'âge représente ainsi alors un facteur prédictif du niveau d'anxiété.

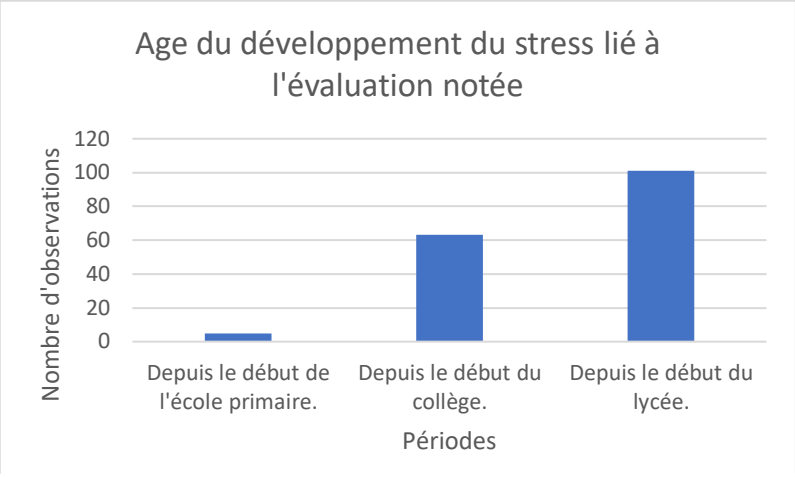


Figure 16 : Age du développement du stress lié à l'évaluation notée

IV.2 Test des hypothèses

IV.2.1 Hypothèse 1

La première hypothèse postulait que les filles sont plus anxieuses que les garçons quant aux évaluations notées.

En termes d'autoévaluation du stress, 48 élèves ont jugé ressentir un stress intense en cas d'une évaluation, toutes matières confondues. 77,08% des enquêtés sont des filles : cela signifie que plus de ¾ des élèves, qui estiment que le sentiment de stress est systématique en cas d'évaluation, sont des filles (voir tableau 11). Posons l'hypothèse H_0 : La proportion de filles est identique à la proportion de garçons à ressentir un état de stress systématique. Avec la variable z égale à 7,25 et supérieure à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), notre hypothèse H_0n'est pas retenue. Ainsi, il y a bien une différence significative entre les pourcentages des filles et des garçons quant au ressenti d'un stress important dans toutes les matières, au risque 5%.

93 enquêtés ont évalué que le stress lors d'une évaluation dépendait de la matière dans laquelle cette dernière avait lieu. Parmi ces 93 élèves, 60 sont des filles. En d'autres termes, près de 65% des élèves qui ont jugé leur stress comme moyen et connaissant des fluctuations selon les matières sont des filles. La différence avec la part des garçons est-elle significative ? Avec Avec z égale à 3,85 et supérieur à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), l'hypothèse, selon laquelle la proportion de filles et de garçons, jugeant leur stress moyen, n'est pas retenue, au risque 5%.

Par la suite, moins de la moitié des enquêtés ayant répondu « Je ne stresse jamais pour une évaluation. » sont des filles. A contrario, si plus de la moitié des enquêtés ayant jugé leur stress comme inexistant, la part des garçons dans le nombre d'observations total pour la réponse « Je stresse beaucoup pour toutes les évaluations. » n'est que d'environ 23%. En effet, le différentiel entre la part des filles et la part des garçons dans le nombre d'observations total est positif pour les deux premières réponses possibles (stress intense ou moyen lors d'une évaluation). Ce différentiel est encore positif, mais faible, pour la réponse « Je stresse rarement pour une évaluation ». Finalement, il devient négatif pour la proposition « Je ne stresse jamais pour une évaluation ». Ainsi, il apparaît clairement que les filles témoignent d'un stress plus intense quant aux évaluations notées, de manière générale, en comparaison aux garçons.

De manière générale, on observe une corrélation négative entre la part des filles dans le nombre d'observations total et chaque niveau de stress. Plus l'évaluation du stress est faible, plus la part des filles dans les réponses à cet item est faible, et plus les différences de proportion entre les filles et les garçons sont significatives. En effet, l'hypothèse, postulant que les proportions de filles et de garçons sont égales, est rejetée pour les trois premiers items, cette même hypothèse est finalement retenue pour le dernier item « Je ne stresse jamais pour une évaluation. ». Avec z égale à 1,20 et inférieure à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), l'hypothèse, selon laquelle la proportion de filles et de garçons qui ne stressent jamais pour une évaluation est égale, est retenue, au risque 5%.

	Je stresse beaucoup pour toutes les évaluations.	Moyennement, cela dépend de la matière.	Je stresse rarement pour une évaluation.	Je ne stresse jamais pour une évaluation.
Nombre d'observations total	48	93	40	11
Part des filles	77,08%	64,52%	57,50%	45,45%
Part des garçons	22,92%	35,48%	42,50%	54,55%
Variable z testée dans le test du Khi-Deux	7,25	3,85	1,98	1,20

Tableau 11 : De manière générale, penses-tu avoir développé un stress lié à l'évaluation ?

Pour compléter cette auto-évaluation, et ainsi tenter de supprimer les biais de représentation, nous pouvons comparer la fréquence d'apparitions des symptômes liés à l'évaluation notée entre les filles et les garçons. Cette comparaison mettra ou non en exergue un stress plus fréquemment ressenti par les filles que les garçons dans le cadre d'une évaluation notée.

Le constat est identique au précédent : les filles présentent toujours plus de symptômes liés à l'évaluation notée que les garçons, affirmant ainsi que leur stress est plus intense. Le symptôme qui présente la différence la plus importante entre la part des filles et celle des garçons, est la fatigue, avec un différentiel de près de 23 points de pourcentage. Le manque d'appétit est le symptôme, qui à l'inverse, est ressenti par le même proportion de filles que de garçons, avec un faible différentiel proche de 4% de pourcentage.

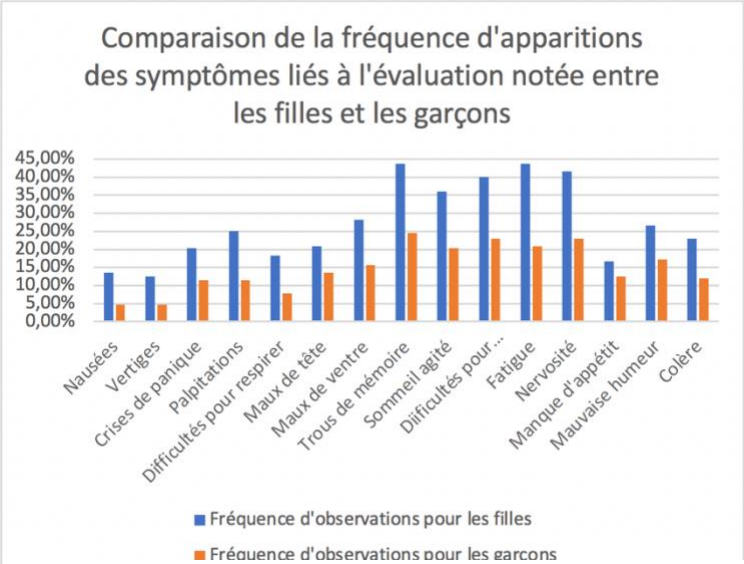


Figure 17 : Comparaison de la fréquence d'apparitions des symptômes liés à l'évaluation notée entre les filles et les garçons

Pour pouvoir comparer le niveau de stress lors d'une évaluation notée entre les filles et les garçons, il nous faut le mesurer sur une échelle de 0 à 3 : 0, signifiant un stress inexistant et 3, un stress maximum. Cette mesure est permise grâce à la présence de symptômes ou non de stress dans un tel contexte. Si l'élève ressent plus de 8 symptômes, son stress sera évalué à 3. Si le nombre de symptômes présentés est compris entre 4 et 8, le stress ressenti sera évalué comme moyen et obtiendra ainsi un score de 2. Entre 1 et 4 symptômes présents, le stress est léger. De ce fait, le score qui lui sera assigné sera de 1. Enfin, quand l'élève ne présente aucun symptôme, on estimera qu'il ne ressent aucun stress lors d'une évaluation ; le score de 0 lui sera assigné.
La moyenne des scores de stress obtenus par les filles s'élève à 2,28 et celle des garçons est égale 1,84. Cette différence de moyenne est-elle assez significative pour pouvoir confirmer notre hypothèse ?
Si l'on effectue un test de Student, bilatéral, pour deux échantillons indépendants, le test présente une p-value de 0,005. Étant donné que la p-value calculée est inférieure au niveau de signification alpha = 0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle H_0, et retenir l'hypothèse alternative H_1, selon laquelle la différence entre les moyennes est différente de 0. On peut donc conclure que la moyenne de stress des filles est significativement différente de celle des garçons, nous permettant, ainsi, de confirmer notre hypothèse selon laquelle les filles sont plus anxieuses que les garçons face à une évaluation notée.

Si les filles s'autoévaluent comme plus stressées lors d'une évaluation notée et que l'étude de la structure des réponses, quant aux symptômes liés à l'évaluation notée, ainsi que notre test de comparaison de moyenne des scores de stress entre les filles et les garçons confirment ce constat, il serait intéressant de se pencher sur le moment majeur d'apparition des symptômes des filles et de le mettre en parallèle avec celui concernant les garçons.

	Filles	**Garçons**	**Différentiel filles/garçons**
La semaine précédant une évaluation	16,39%	23,65%	-7,26%
La veille d'une évaluation	35,32%	34,66%	0,66%
Le jour de l'évaluation	48,28%	41,69%	6,60%

Tableau 12 : Part des filles et des garçons dans les observations autour des symptômes de stress

16,39% des symptômes présentés par les filles apparaissent au cours de la semaine précédant une évaluation, contre 23,65% pour ceux présentés par les garçons, faisant ainsi apparaître un différentiel négatif de près de 7 points de pourcentage (voir tableau 12). La même proportion pour les filles et les garçons, proche des 35%, désigne la part des symptômes qui apparaissent la veille d'une évaluation. 48,28% de symptômes présentés par les filles apparaissent le jour même de l'évaluation contre 41,67%.

Que peut-on en déduire ? L'apparition de symptômes est corrélée positivement au temps, indépendamment du genre : plus nous nous rapprochons du moment de l'évaluation, plus les symptômes du stress sont visibles. Seule différence entre les filles et les garçons : les filles sont plus anxieuses très peu de temps avant l'évaluation. A l'inverse, les garçons commencent à présenter des symptômes du stress plus tôt que les filles : la semaine précédant une évaluation et la veille d'une évaluation. Cumulés, les symptômes présentés par le genre masculin sont déjà présents à près de 60% la veille de l'évaluation contre environ 50% pour le genre féminin.

Notre hypothèse, qui se concentre sur l'évaluation notée, est également confirmée par le fait que 85,60% des filles ressentent un stress plus important lors d'une évaluation notée contre 64,18% des garçons (voir figure 18).

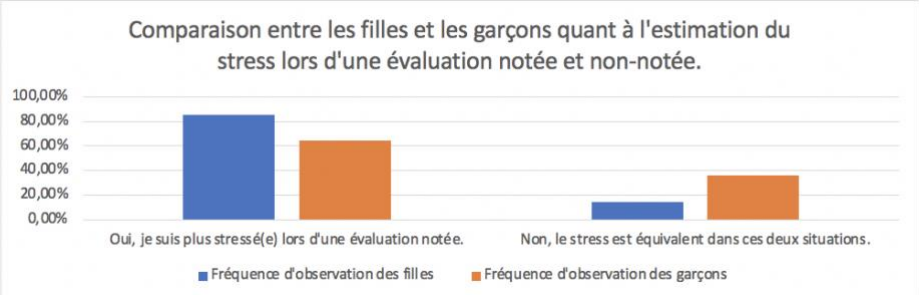


Figure 18 : Comparaison entre les filles et les garçons quant à l'estimation du stress lors d'une évaluation notée et non-notée.

Tous les éléments exposés jusqu'à présent semblent donc confirmer notre première hypothèse. Porter notre attention sur la structure filles/garçons quant à l'âge de début du stress lié à l'évaluation noté permettrait de compléter notre analyse. Les filles semblent avoir développé ce stress, plus jeunes que les garçons. Elles représentent 100% des enquêtés, ayant estimé développer cet état depuis le début de l'école primaire et 69,84% des enquêtés, ayant estimé développer cet état depuis le début du collège (voir figure 19). Les garçons qui ont développé un stress lié à l'évaluation l'ont en majorité développé au début du lycée : ils représentent 41,58% des enquêtés ayant sélectionné cette proposition à cet item.

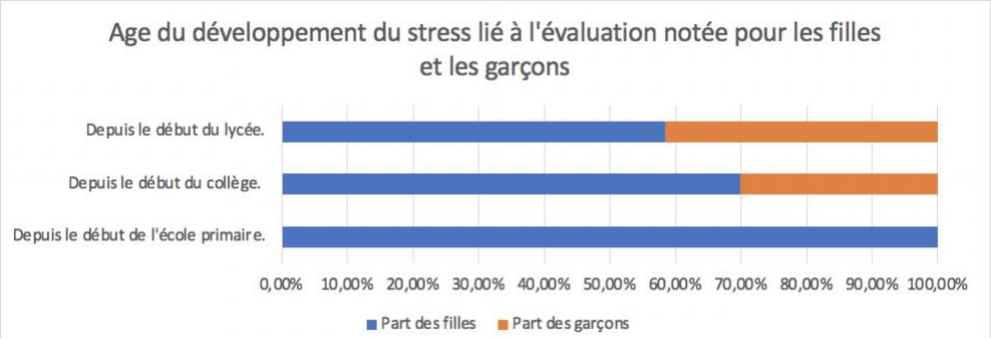


Figure 19 : Age de développement du stress lié à l'évaluation notée pour les filles et les garçons

Par ailleurs, les filles présentent un stress qui a des conséquences majoritairement négatives sur leurs performances scolaires (voir figure 20). 30,40% des filles affirment que le stress leur fait perdre tous leurs moyens, contre 8,14% des garçons et près de 50% des filles pensent que le stress les fait moins bien réussir contre près de 40% pour les garçons. Le différentiel s'inverse quant aux propositions indiquant que le stress a des répercussions positives sur les performances scolaires : 29,07% des garçons soulignent un effet systématiquement positif sur les résultats scolaires, contre uniquement 4% des filles. Nous pourrions ainsi conclure à un stress moindre pour les garçons, mais à une meilleure gestion de celui-ci.

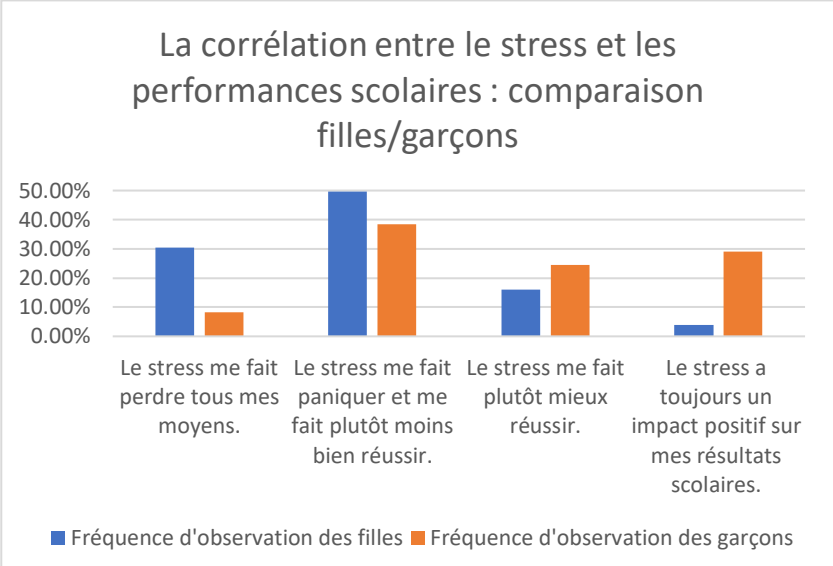


Figure 20 : Corrélation entre le stress et les performances scolaires : comparaison filles/garçons

Finalement, l'hypothèse selon laquelle les filles sont plus anxieuses que les garçons est confirmée. Dans le cadre d'une évaluation notée, leur stress se développe plus tard que les garçons à l'approche d'une évaluation, soit peu de temps avant cette dernière. Cependant, elles développent un stress lié à l'évaluation notée plus précocement que les garçons. En outre, elles sont plus nombreuses que les garçons à ressentir un stress plus intense lors d'une évaluation notée que lors d'une évaluation non-notée. Enfin, si les garçons semblent moins stressés pour une évaluation notée, ils semblent mieux le gérer puisqu'ils estiment, en majorité, qu'il a un impact plutôt positif sur leurs résultats scolaires, à la différence des filles.

IV.2.2 Hypothèse 2

La deuxième hypothèse postulait que le stress lié aux évaluations notées est corrélé positivement à un manque de confiance en soi. Lors de l'élaboration des statistiques générales des données recueillies, nous avons mesuré le degré de confiance en soi. Selon le tableau 7, la moyenne générale de confiance en soi de tous les enquêtés pour tous les items fût évaluée à 2,08/3. Le calcul des écarts moyens nous a prouvé une grande variabilité des scores moyens obtenus à chaque question.

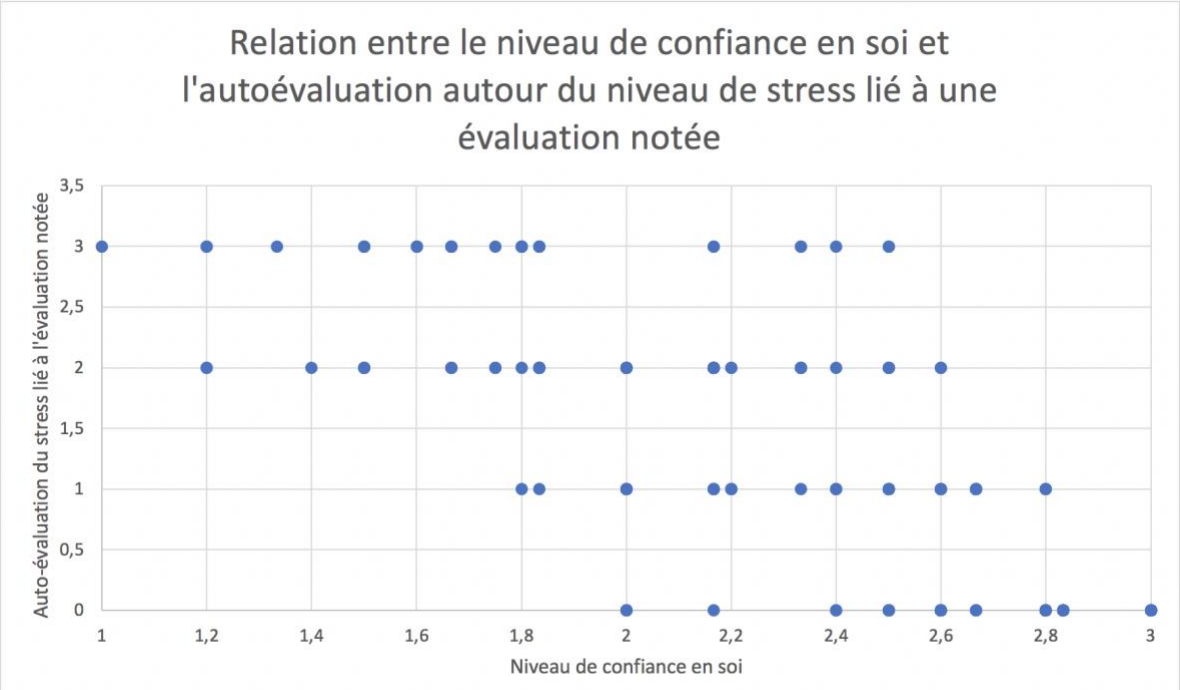


Figure 21 : Relation entre le niveau de confiance en soi et l'autoévaluation autour du niveau de stress lié à une évaluation notée

Dans un premier temps, concentrons-nous sur la corrélation entre l'auto-évaluation des enquêtés autour du stress lié à l'évaluation notée et le niveau de confiance en soi. La figure 21 légitime notre hypothèse. La corrélation entre ces deux variables semble, en effet, être négative. Mais, afin de supprimer les biais liés à cette auto-évaluation et de confirmer ou non ce premier constat, il serait plus pertinent, de mettre en parallèle le niveau de confiance en soi avec la mesure du stress lié à l'évaluation, plutôt que l'évaluation du stress par les élèves, eux-mêmes.

Pour pouvoir comparer les niveaux de confiance en soi individuels avec le niveau de stress lors d'une évaluation notée, il nous faut utiliser les mesures de ce dernier sous la forme de score de 0 à 3 (0, signifiant un stress inexistant et 3, un stress maximum) comme expliqué précédemment.

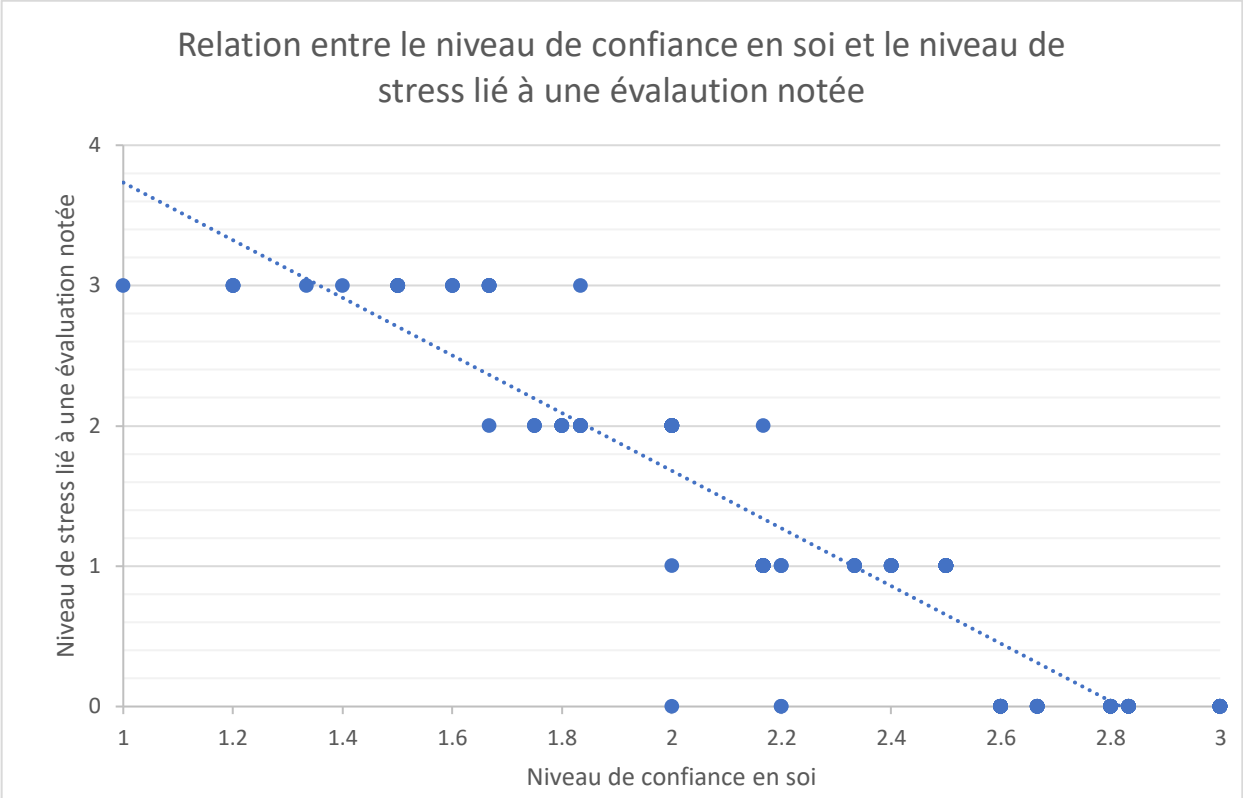


Figure 22 : Relation entre le niveau de de confiance en soi et le niveau de stress lié à une évaluation notée

Une représentation graphique, la figure 22 et sa droite de régression (de la forme y = $-2{,}05\ x + 5{,}79$), nous permet de mettre en évidence la présence d'une corrélation négative entre le niveau de confiance en soi et le niveau de stress lié à une évaluation notée, confirmant ainsi notre hypothèse. Cette corrélation apparaît clairement, comme le témoigne le nuage de points en forme d'escalier descendant : en effet, les élèves ayant un niveau de confiance en soi compris entre 2 et 3 ne présentent aucun symptôme de stress lié à l'évaluation notée. Parmi eux, et plus particulièrement ceux ayant un niveau de confiance en soi compris entre 2 et 2,5, certains élèves témoignent d'un stress léger en présentant entre 1 et 4 symptômes du stress. Les élèves qui font état d'un stress moyen évalué à 2/3 sont des élèves pour qui le niveau de confiance en soi et compris entre 1,6 et 2,2. Enfin, les enquêtés dont le niveau de stress lié à une évaluation notée est maximal, c'est-à-dire un stress évalué à 3 à la vue du nombre importants de symptômes de stress, sont les élèves qui présentent les niveaux de confiance en soi les plus faibles, c'est-à-dire compris entre 1 et 1,8.

Globalement, le constat réalisé grâce à la figure 21 se confirme, mais est accentué, permettant de confirmer plus aisément notre hypothèse.

En outre, le calcul du coefficient de corrélation de Pearson atteste ce constat. Le coefficient de corrélation *r* est une valeur sans unité comprise entre -1 et 1. Il quantifie la force de la relation linéaire entre deux variables d'une analyse de corrélation. Il est, dans notre cas, égal à -0,93. Le

signe négatif atteste d'une corrélation négative : en d'autres termes, le stress lié à l'évaluation noté tend à augmenter lorsque le niveau de confiance en soi diminue. Très proche de -1, la corrélation entre ces deux variables est quasiment « parfaite », permettant de déduire une relation quasi parfaitement linéaire.

Enfin, le dernier item de ce questionnaire interrogeait les élèves autour du plus grand facteur de stress. Parmi les élèves qui ont une faible confiance en soi, c'est-à-dire les élèves pour qui le score de confiance en soi est inférieur à 2/3, soit 62 élèves, près de 70% d'entre eux ont coché l'item « Le manque de confiance en moi ». De plus, parmi les 84 élèves ayant coché « Le manque de confiance en moi », 71 enquêtés soit près de 84% d'entre eux, ont également coché la case « Les évaluations notées », permettant ainsi de confirmer, une nouvelle fois, notre hypothèse initiale.

Finalement, que ce soit en termes d'autoévaluation ou en termes de mesure du stress lié à l'évaluation notée, ces deux éléments sont négativement corrélés avec le niveau de confiance en soi, permettant de confirmer notre hypothèse initiale. En outre, les réponses du dernier item nous permettent d'avancer que les enquêtés paraissent conscients que leur manque de confiance en eux et en leurs capacités, sont l'une des sources majeures du stress lié à l'évaluation notée.

IV.2.3 Hypothèse 3

Par la suite, notre troisième hypothèse postule que l'environnement familial est une explication du stress lié à l'évaluation notée. Pour tester cette hypothèse, le niveau de stress lié à l'évaluation notée sera mesuré, comme lors du test des hypothèses précédentes, sur une échelle de 0 à 3/3.

Pour commencer, rappelons-nous que le tableau 10, présenté et expliqué précédemment, nous indique que les élèves ont classé l'élément « La pression d'excellence venant des parents », 9ième/10, avec une moyenne de stress très faible de 1,02/3.

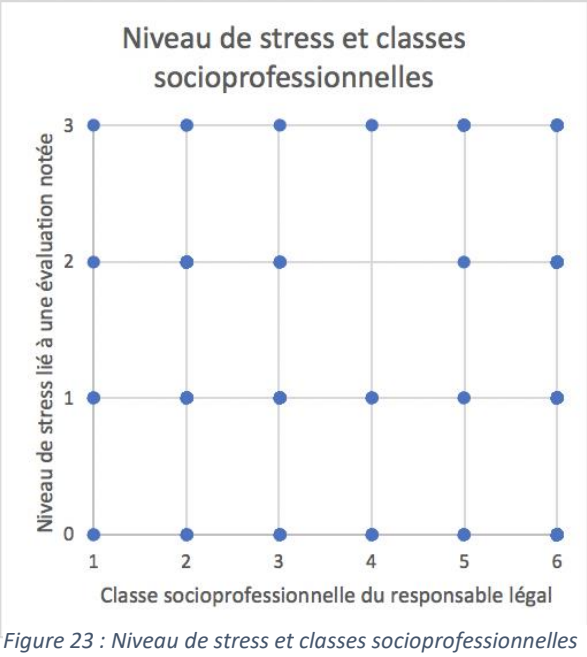


Figure 23 : Niveau de stress et classes socioprofessionnelles

Une première alternative pourrait consister à désigner la classe socioprofessionnelle des parents comme facteur de stress lors d'une évaluation notée. Au premier coup d'œil, la figure 23, qui concerne le responsable légal masculin l'infirme. Le constat est identique pour les classes socioprofessionnelles des responsables légales féminines nous permettant ainsi de conclure très rapidement : le niveau de stress lors d'une évaluation notée est indépendant de la classe socioprofessionnelle des responsables légaux.

Pourrait-il être causé par un suivi trop important de la scolarité par les parents ou à contrario par un manque de suivi ? La figure 24 infirme, de nouveau, cette éventualité. Le nuage de points complètement dispersé ne nous permet pas de lier le suivi, par les parents, de la scolarité de leurs enfants, avec un stress lié à l'évaluation notée.

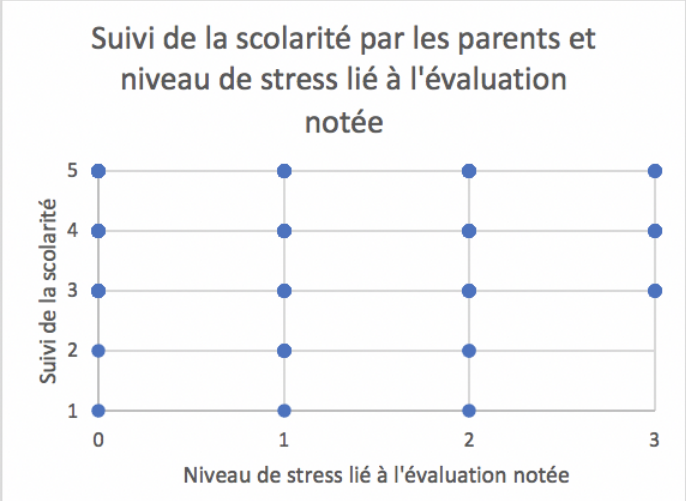


Figure 24 : Suivi de la scolarité par les parents et niveau de stress lié à l'évaluation notée

C'est peut-être finalement le système de réprimande, en cas de mauvaise note ou de chute des résultats scolaires, qui permettrait de confirmer notre hypothèse initiale, comme nous le montre

la figure 25 et sa droite de régression. L'item « Tes parents te réprimandent (te disputent-ils) ou te punissent-ils si tes résultats scolaires sont en baisse ou en cas d'une mauvaise note ? » proposait 4 réponses possibles. A chacune d'entre-elles, un score a été attribué. La réponse « Oui, souvent. » s'est vue attribuée le score de 4, la proposition « Cela leur arrive. », 3, la réponse « Plutôt rarement », 2 et enfin la proposition « Presque jamais. », 1. Le score attribué à chaque réponse est donc une fonction croissante de la fréquence de la mise en place du système en question.

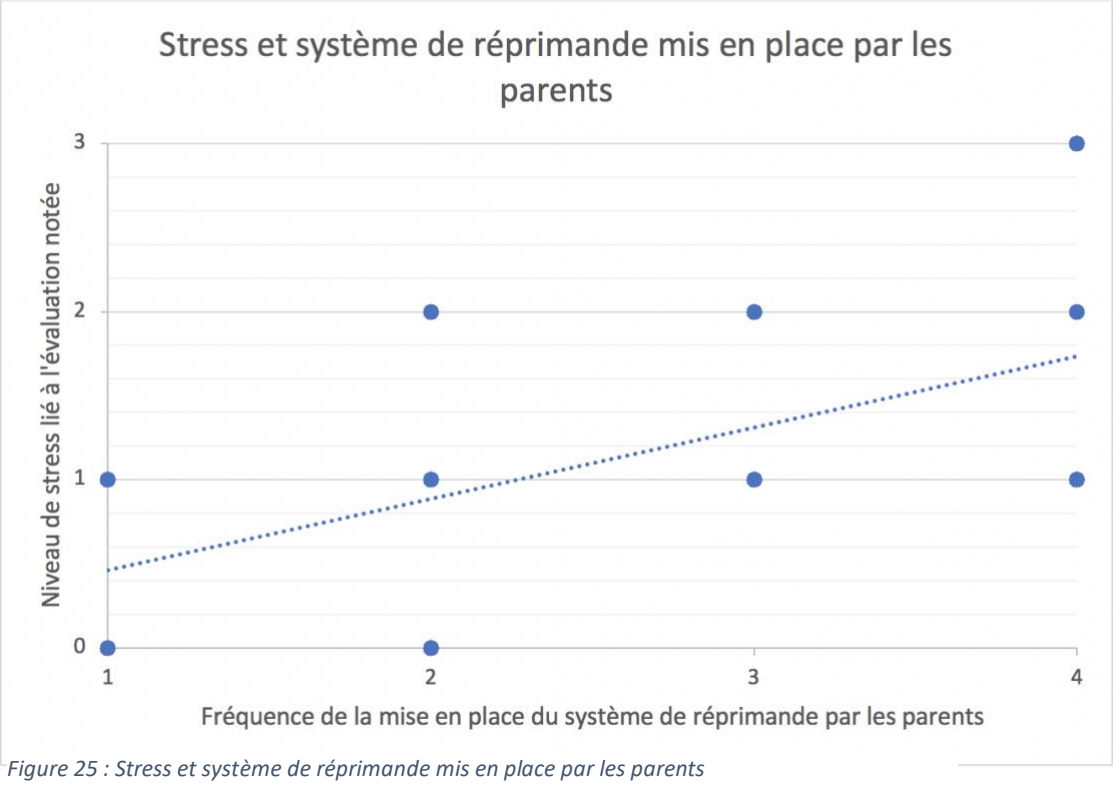


Figure 25 : Stress et système de réprimande mis en place par les parents

Les élèves qui ne stressent pas du tout lors d'une évaluation notée (avec un niveau de stress dont la mesure est égale à 0), sont ceux dont les parents mettent très rarement en place un système de réprimande. A contrario, les élèves qui présentent le niveau de stress le plus élevé sont les enfants dont les parents mettent souvent en place ce système.

Le coefficient de corrélation de Pearson entre ces deux variables, proche de 0,6, témoigne d'une corrélation forte et positive entre la fréquence de la mise en place du système de réprimandes et le stress des élèves lors d'une évaluation notée.

Peut-on apercevoir la même corrélation avec le système de récompense ? Non, le nuage de points, beaucoup plus dispersé que la figure 26, ne nous permet pas de conclure à un lien fort entre la fréquence de la mise en place d'un système de récompense et le stress lié à l'évaluation notée. Le coefficient de corrélation, égal à 0,29, confirme ce constat.

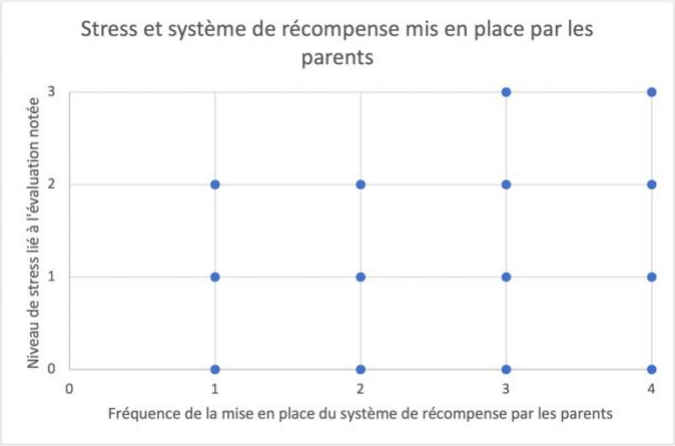


Figure 26 : Stress et système de récompense mis en place par les parents

Par ailleurs et pour conclure, seulement 15% des enquêtés ont jugé que l'environnement familial était source de stress pour eux, lors du dernier item du questionnaire qui leur a été transmis. Parmi ces 15%, seulement 24% ont souligné que le stress lié à l'environnement familial s'accompagnait d'un stress lié à l'évaluation notée.

Nous pouvons donc infirmer notre hypothèse initiale et ainsi confirmer que l'environnement familial n'est pas un facteur de stress lié à l'évaluation notée. Il n'existe, d'après les données recueillies, aucun lien entre les classes-socioprofessionnelles, l'importance et l'intensité du suivi de la scolarité des enfants ou encore la fréquence de la mise en place d'un système de récompense avec notre objet d'étude : le stress lié à l'évaluation notée. Seul le système de réprimande mis en place par les parents peut confirmer notre hypothèse.

IV.2.4 Hypothèse 4

Désormais, il s'agit de regarder de plus près notre quatrième hypothèse qui postulait que l'environnement scolaire et, plus particulièrement les personnes qui y étaient présentes, constituaient une explication du stress lié à l'évaluation notée. La question est donc de savoir si ces deux stress sont corrélés ou non.

Dans le dernier item de notre questionnaire, en conclusion, les enquêtés devaient sélectionner le ou les facteurs de stress majeurs pour eux. Ils sont 73 à avoir considéré l'environnement scolaire et les évaluations notées comme étant les deux sources de stress principales.

Pour pouvoir mesurer le stress lié aux personnes rencontrées dans un environnement scolaire, chaque élève s'est vu attribué un score de stress lié à cet environnement. Pour chaque proposition, la réponse « Pas du tout » rapporte 0 point, la réponse « Un peu », 1 point, la réponse « Plutôt », 2 points et enfin la réponse « Beaucoup », 3 points. Le score final constitue la moyenne des scores obtenus à chaque proposition. La figure 27 nous montre bien une corrélation linéaire positive entre ces deux variables, visible grâce à la forme d'escaliers ascendants du nuage de points. Le coefficient de corrélation de 0,79 et la droite de régression (de la forme y = 1,1 $x - 0{,}47$) en sont la preuve.

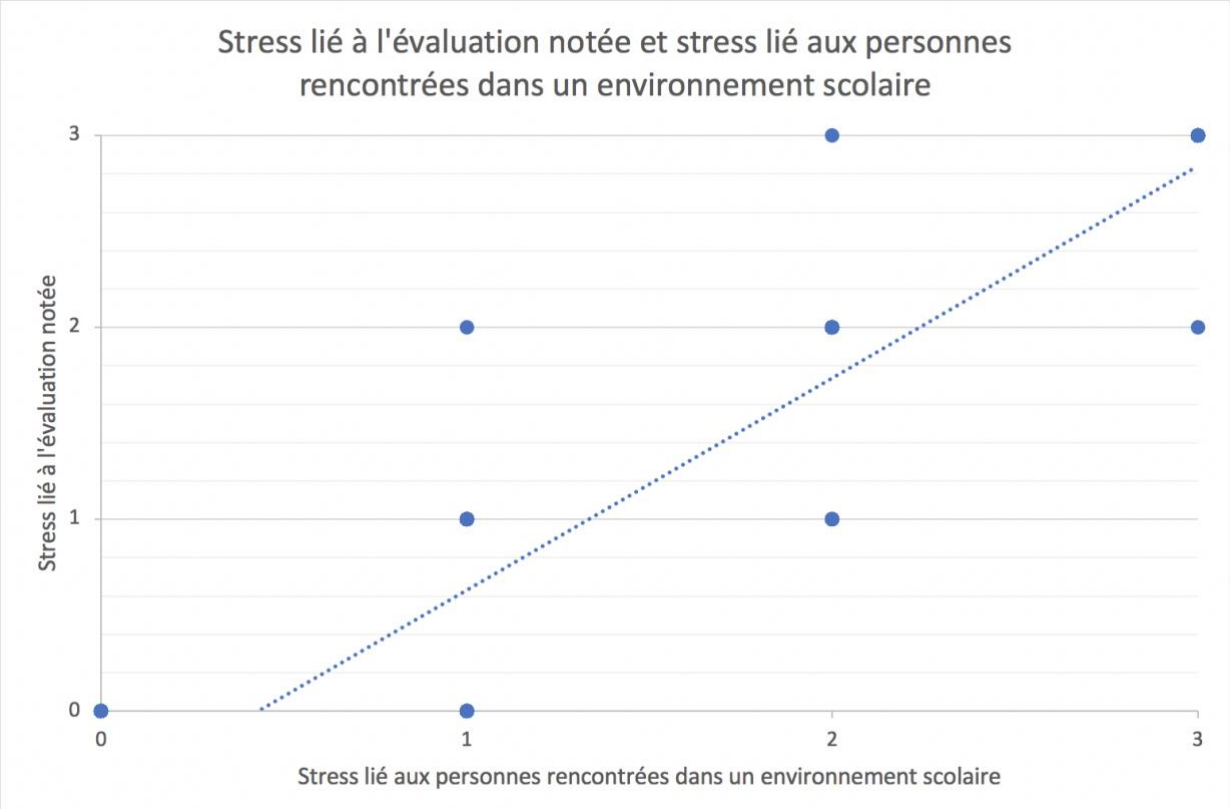


Figure 27 : Stress lié à l'évaluation notée et stress lié aux personnes rencontrées dans un environnement scolaire

La figure 7, nous a précédemment montré que les professeurs représentaient les personnes, rencontrées en environnement scolaire, les plus appréhendées par les élèves. En effet, avec 46 enquêtés évaluant les professeurs comme très stressants et 37, comme plutôt stressants, la moyenne des scores de stress, engendré par les professeurs, obtenue s'élève à près de 1,40. Peut-on, ici, faire un lien, plus précis que la corrélation détaillée ci-dessus, entre le stress lié à l'évaluation notée et les professeurs ? La corrélation linéaire en est encore plus accentuée : le coefficient de corrélation s'accroît à plus de 0,91, mettant ainsi l'accent sur le rôle des professeurs dans l'appréhension des évaluations notées. En effet, plus le stress lié aux professeurs est élevé, plus le stress lié aux évaluations notées l'est aussi. Notons par ailleurs, que cette corrélation est également visible sur le tableau 10 qui nous indique que la pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs est une situation scolaire reconnue plutôt stressante par les élèves : cette proposition s'est vue attribuée un score moyen de stress de 1,69, score qui la classe 3ième/10 au titre des situations scolaires stressantes.

L'hypothèse selon laquelle l'environnement scolaire et, plus particulièrement les personnes qui y étaient présentes, étaient une explication du stress lié à l'évaluation notée, est ainsi confirmée. Parmi ces personnes, les professeurs jouent un rôle particulier, puisque le stress qui leur est rattaché est fortement corrélé positivement avec le stress lié à l'évaluation notée.

IV.2.5 Hypothèse 5

Notre 5ème hypothèse postulait qu'il existe une corrélation non linéaire entre le stress et la performance. Cette hypothèse s'est fortement inspirée de nos lectures détaillées en première partie de ce travail de recherche : Thompson (1983, cité par Piolat, & Bannour, 2010) a souligné qu'il existait un certain niveau d'anxiété permettant une augmentation de la performance au sens large du terme, y compris scolaire mais que cette corrélation positive n'était observable que jusqu'à un certain seuil. Au-delà de celui-ci, l'anxiété aurait un impact négatif sur les performances de l'individu.

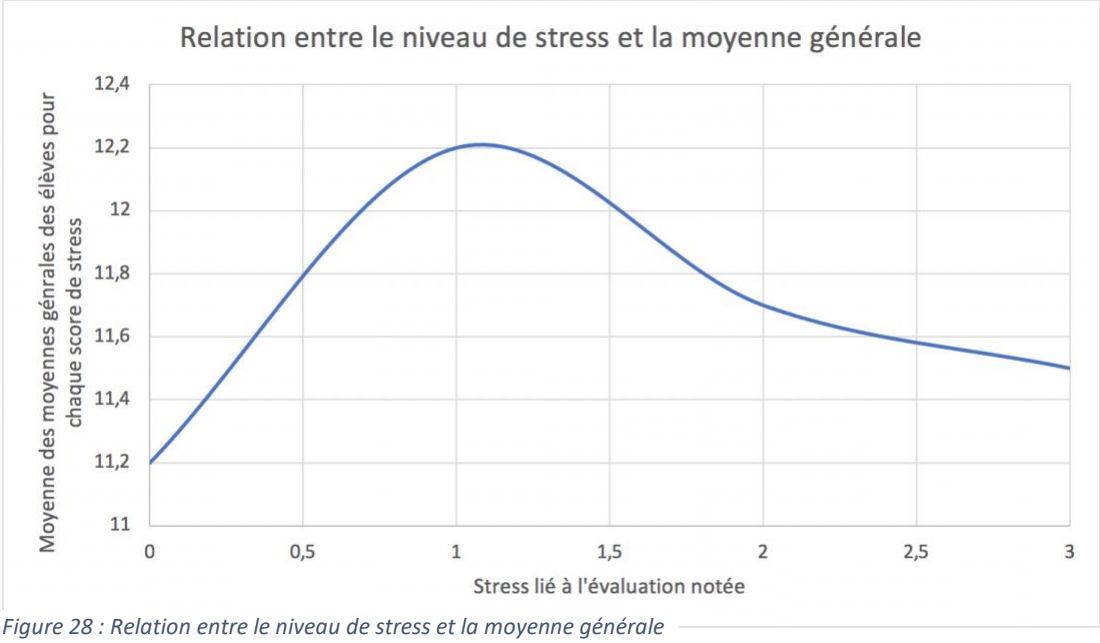


Figure 28 : Relation entre le niveau de stress et la moyenne générale

Pour pouvoir tester cette hypothèse, nous nous baserons sur la mesure du stress des enquêtés comme précédemment, c'est-à-dire en utilisant les scores de stress lié à l'évaluation notée, qui s'étendent de 0 à 3. A la fin du questionnaire, un item interrogeait les élèves sur leur moyenne générale depuis le début de l'année. Nous avons ainsi regroupé toutes les moyennes des élèves, pour chaque niveau de score du stress, et établi une moyenne de ces dernières. En d'autres termes, la moyenne des moyennes générales pour le score 0, 1, 2 et 3 ont été calculées. 4 points, représentés et reliés sur la figure 26, sont ainsi établis. Le premier point (0 ;11,2) nous indique que la moyenne des moyennes générales pour les élèves, dont le score de stress lié à l'évaluation notée est égal à 0, s'élève à 11,2/20. Les 4 points ainsi reliés mettent très clairement en évidence la corrélation non linéaire entre le niveau de stress et la moyenne générale des élèves, qui mesure ici la performance scolaire. Il apparaît nettement, dans la première partie du graphique, que lorsque le stress augmente, les performances scolaires s'en trouvent améliorées.

Ce constat est visible jusqu'au score de stress de 1, pour lequel la moyenne des moyennes des générales est maximum, et égale à 12,2/20.
Puis, après ce point, dans la deuxième partie du graphique, c'est-à-dire lorsque le stress augmente de 1 à 3, la moyenne des moyennes générales chute à 11,5. Ainsi, les données recueillies nous permettent de confirmer notre hypothèse et de vérifier empiriquement le constat avancé par Thompson.

La figure 20, établie lors des statistiques générales de notre travail de recherche, nous indiquait que près de 70% des enquêtés ressentent un stress engendrant une panique, ayant ainsi pour conséquence une réussite amoindrie, ou une perte totale de moyens. Pour ces élèves, le stress aurait plutôt des conséquences négatives sur leurs performances scolaires. Et, en effet, la figure 28 nous montre bien qu'à partir du score de stress de 1, le stress engendre une baisse des performances scolaires. 123 enquêtés sont concernés par un score de stress égal à 1, 2 ou 3, soit près de 65% des enquêtés. Cela peut donc signifier que la quasi-majorité de ces élèves sont bien conscients que leur stress ne sert pas à leur performance et, y est, au contraire, nuisible.

Finalement, notre cinquième hypothèse qui postulait qu'il existe une corrélation non linéaire entre le stress et la performance, inspirée des recherches menées par Thompson, est tout à fait confirmée.

IV.2.6 Hypothèse 6

Notre dernière hypothèse, conclusive, se voulait de montrer que l'évaluation notée était le facteur de stress le plus important pour les élèves.

Dans un premier temps, et pour apporter un premier élément de réponse, il serait intéressant de faire le lien entre les matières les plus stressantes et les coefficients de ces matières au baccalauréat.

L'économie/droit, étudiée en première et en terminale, est une épreuve du baccalauréat, coefficient 16, qui est passée en fin de classe de terminale. Rappelons-nous, d'après la figure 14, que 35 élèves avaient cité cette matière comme étant stressante. Parmi ces 35 élèves, 82,86% sont des élèves de terminale et 17,14% des élèves de première. La part des élèves de terminale déclarant l'économie-droit comme stressant dans le nombre total d'élèves en terminale est de 29,90% et la part des élèves de première déclarant l'économie-droit comme stressant dans le nombre total d'élèves en première est de 6,32%. Ces proportions sont-elles significativement différentes ? Le test du Khi-deux nous permet de calculer la variable z, égale à 4,23. Supérieure à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), elle ne nous permet pas de retenir l'hypothèse, selon laquelle la proportion d'élèves de première et la proportion d'élèves de terminale stressant dans le cadre de la matière « économie/droit » sont égales, au risque de 5%.

Les sciences de gestion et management constituent également une épreuve du baccalauréat, coefficient 16, passée par les élèves en terminale, et étudiée en première et en terminale. D'après la figure 14, 18,25% des enquêtés avaient jugé cette matière comme l'une des matières les plus stressantes. Parmi ces 48 élèves, 70,83% sont des élèves de terminale et 29,17% des élèves de première. La part des élèves de terminale déclarant les sciences de gestion et le management comme matière stressante dans le nombre total d'élèves en terminale est de 35,05% et la part des élèves de première déclarant ce domaine d'enseignement comme stressant dans le nombre total d'élèves en première est de 14,74%. Ces proportions sont-elles significativement différentes ? La variable z, calculée dans le cadre d'un test du Khi-deux, égale à 3,22 et ainsi supérieure à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), ne nous permet pas de retenir l'hypothèse, selon laquelle la proportion d'élèves de première et la proportion d'élèves de terminale stressant dans le cadre de la matière « Sciences de gestion et management » sont égales, au risque de 5%.

Ainsi, nous pouvons établir un lien entre la présence d'évaluations notées, à forts coefficients et le stress lié à l'évaluation notée. La différence entre les proportions d'élèves de première et de terminale considérant les matières à plus gros coefficients lors des épreuves du baccalauréat passées en terminale, comme les matières les plus stressantes, sont significativement différentes. Il apparaît que ces matières sont plus stressantes pour les élèves de terminale, que pour les élèves de première, qui ne passeront ces épreuves que l'année prochaine.

Le tableau 10, présenté précédemment, va nous permettre d'apporter un nouvel élément de réponse au test de notre hypothèse. Parmi les 10 propositions qui représentaient chacune une possible situation de stress scolaire, aux yeux des élèves, les notes et les évaluations sont respectivement classées comme première et deuxième source de stress chez les enquêtés. Avec une moyenne de stress de 1,98 pour les évaluations et de 2,07 pour les notes, les évaluations et les notes obtiennent un score de stress ayant un écart à la moyenne de près de 0,6. Ces deux scores moyens nous indiquent également, qu'au-delà de se faire évaluer, c'est bien la notation qui en découle, qui stresse le plus les élèves. Il s'agit désormais de déterminer si les différences entre les moyennes de stress engendré par les différentes situations scolaires sont assez significatives pour pouvoir confirmer notre hypothèse.

A l'aide du test de Student, permettant de comparer des moyennes, et de l'hypothèse H_0 : « La différence entre les moyennes est égale à 0 », calculons les p-values pour chacune des autres situations scolaires sources de stress scolaire (voir tableau 13).

Variables : Les notes et …	Ne pas comprendre des points du cours	L'ambiance de classe	La rentrée scolaire	Avoir du mal à travailler/réviser	Pression d'atteindre l'excellence venant des parents	Pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs	Ne pas être assez bien classé(e) pour avoir le choix de ma filière	Devoir redoubler
Valeur de la p-value	0,007	0,002	0,008	0,025	0,005	0,033	0,026	0,013

Tableau 13 : Test de comparaison de moyenne de stress des notes avec les autres situations scolaires sources de stress

Étant donné que la p-value calculée, pour chacune des autres situations scolaires, est inférieure au niveau de signification alpha = 0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle H_0, et retenir l'hypothèse alternative H_1, selon laquelle la différence entre la moyenne de stress engendré par la notation et les moyennes de stress des autres situations scolaires, est différente de 0. Ceci signifie donc que les notes et l'évaluation qui y est liée, sont des facteurs significativement plus stressants que les autres situations scolaires.

En outre, la figure 29, créée à partir du dernier item de ce questionnaire : « En conclusion, quel facteur est pour toi le plus source de stress ? », il apparaît clairement que les évaluations notées sont le facteur de stress le plus cité par les enquêtés. En effet, près de 70% des élèves estiment les évaluations notées comme facteur source de stress scolaire le plus important contre 43,75% pour le manque de confiance en soi, soit un différentiel de près de 27 points de pourcentage. L'environnement scolaire est cité par 36,98% des enquêtés. Enfin, l'environnement familial est le facteur de stress scolaire le moins important : seulement ¼ des élèves le reconnaissent comme stressant.

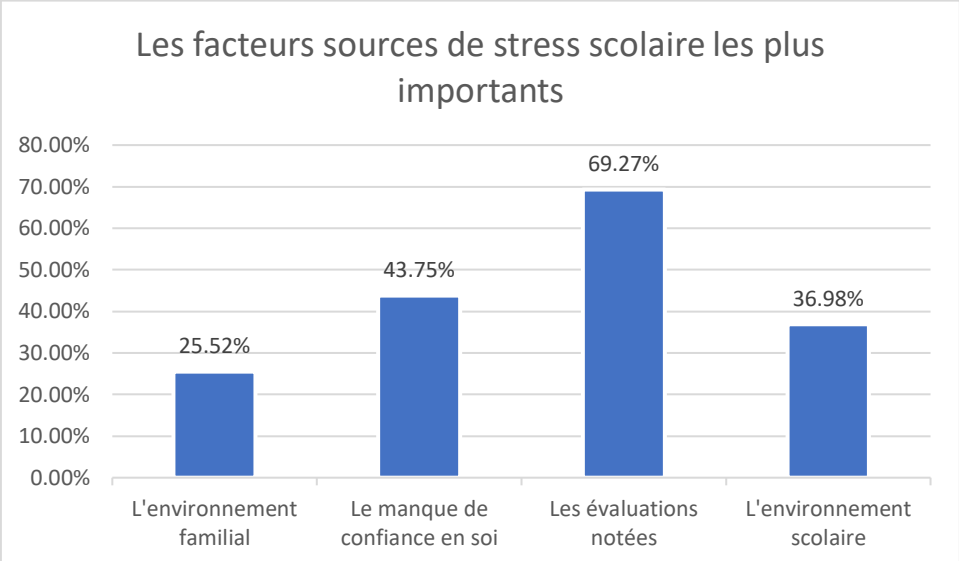


Figure 29 : Les facteurs les plus importants sources de stress scolaire

La fréquence d'observation des évaluations notées comme étant le facteur de stress scolaire le plus important, est-elle significativement différente de la fréquence d'observation des autres facteurs ? Avec z égale à 3,73 pour le manque de confiance en soi, 4,45 pour l'environnement scolaire et 5,30 pour l'environnement familial, toutes trois supérieures à 1,96 ($z_{0,05} = 1,96$), l'hypothèse H_0, n'est pas retenue, au risque 5%. La fréquence d'observation des évaluations notées citées comme étant le facteur de stress scolaire le plus important est ainsi significativement différente des fréquences de citation des autres facteurs, au risque de 5%.

Finalement, l'hypothèse selon laquelle les évaluations notées sont le facteur de stress scolaire le plus important est validée. En effet, si certaines matières sont considérées comme très stressantes par les élèves, c'est parce qu'elles font l'objet d'une évaluation notée, à forts coefficients tels qu'on les retrouve lors de l'évaluation certificative du baccalauréat. De plus, les autres éléments rapportés témoignent toujours, pour les évaluations notées, d'une première place au classement des facteurs de stress scolaire.

Conclusion

Nous pouvons, à ce stade, tenter de répondre à notre problématique, posée en début de ce travail de recherche : "L'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ?". L'enquête réalisée s'est efforcée de répondre à plusieurs questions :

- Quelles sont les sources du stress lié à l'évaluation notée ?
- Quelles sont les conséquences de ce stress sur les performances scolaires ?
- Les évaluations notées sont-elles le facteur le plus important de stress à l'école ?

Les lectures et recherches bibliographiques liées au thème choisi, nous ont apporté de nombreuses connaissances théoriques, qui ont été testées grâce aux expériences pratiques de stage.

Les données recueillies mettent en évidence un stress lié à l'évaluation notée très présent chez les élèves.

Majoritairement, cet état est plus constaté auprès des filles. Si leur stress se développe plus tard que chez les garçons à l'approche d'une évaluation, elles développent un stress lié à l'évaluation notée plus précocement que les garçons. Les garçons semblent moins stressés pour une évaluation notée et ils semblent mieux gérer ce stress puisqu'ils estiment, en majorité, qu'il a un impact plutôt positif sur leurs résultats scolaires, à la différence des filles.

Le manque de confiance en soi et les personnes rencontrées en environnement scolaire, plus particulièrement les professeurs, apparaissent comme des facteurs majeurs du stress lié à l'évaluation notée.

L'environnement familial, quant à lui, ne semble pas être une cause de ce stress. Il n'existe, d'après les données recueillies, aucun lien entre les classes socioprofessionnelles, l'importance et l'intensité du suivi de la scolarité des enfants ou encore la fréquence de la mise en place d'un système de récompense avec notre objet d'étude. Seul le système de réprimande mis en place par les parents pourrait permettre d'établir un lien entre l'environnement familial et le stress lié à l'évaluation notée.

Les conséquences de ce stress sont variables en fonction du niveau de ce dernier. Un niveau de stress « faible » engendrerait une augmentation de la performance scolaire, puis lorsqu'il atteint le niveau « moyen » voire « élevé », la performance scolaire s'en trouve négativement impactée, faisant ainsi apparaître clairement une corrélation non linéaire entre le stress et la performance.

Finalement, les évaluations notées sont identifiées comme étant le facteur de stress scolaire le plus important. Les données recueillies témoignent toujours, pour les évaluations notées, d'une première place au classement des facteurs de stress scolaire.

Notre étude présente toutefois des limites qui suggèrent de nombreuses pistes d'extensions :
Dans un premier temps, la causalité des phénomènes observés pourrait être remise en question. En effet, nous avons par exemple conclu à ce que le manque de confiance en soi implique un stress lié à l'évaluation notée. Mais, finalement, n'est-ce pas ce stress qui pourrait engendrer un manque de confiance en soi ? Ainsi, si les corrélations sont bien établies, les sens de corrélation mériteraient d'être approfondis.

De plus, les éléments de réponse à notre problématique se fondent sur des classes de 1ère et de terminale STMG, dans un lycée général et technologique, dans le département du Doubs. Ces élèves sont ainsi issus de la même région, fréquentent le même établissement, et ont pour la plupart une grande partie de leurs professeurs en commun. Un grand nombre de biais, bien qu'il ait été essayé de les détourner le plus possible, sont présents dans notre étude. Il faudrait maintenant étendre cette dernière à d'autres élèves, d'autres filières, dans d'autres établissements, dans d'autres villes. En effet, on pourrait, ainsi, savoir si nos conclusions sont généralisables à l'échelle nationale, ou non.

L'élaboration de ce mémoire nous a donné l'opportunité de découvrir les travaux et les plaquettes institutionnelles, éditées par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Certaines d'entre-elles s'intéressent au stress scolaire ainsi qu'à sa détection, et notamment au lien entre l'évaluation notée et le stress des élèves. Elles peuvent permettre aux enseignants de mieux, et plus rapidement, repérer les symptômes de stress ou de détresse psychologique chez leurs élèves, de manière générale (rôle primordial dans un contexte de crise sanitaire) et ceux liés aux évaluations notées. Il serait intéressant de poursuivre nos recherches sur le long terme, pour pouvoir mieux suivre et appréhender, en tant que professeurs, le stress scolaire et les mutations du stress lié à l'évaluation notée. Au regard de cette étude, il parait pertinent de pouvoir soulever des points d'appui pour l'accompagnement du public concerné, à travers le système scolaire français.

Enfin, nous avons conclu à un stress autour de l'évaluation, mais à un stress accru engendré par la note elle-même. Mettre en lien notre étude avec une autre autour du stress engendré par une

évaluation, cette fois-ci non notée, permettrait de mieux mettre en évidence le stress lié à l'évaluation notée. L'évaluation par des notes chiffrées n'est nullement une condition nécessaire pour des examens donnant lieu à une certification, existante et évidente. Cela n'a pas été le cas pour le baccalauréat pendant un demi-siècle. Et cela n'est toujours pas le cas pour l'obtention de doctorats. Comment les notes, aussi stressantes soient-elles, ont-elles pris autant d'importance dans le système scolaire ?

Bibliographie

- BESNER C. (2016). *L'anxiété et le stress chez les élèves : stratégie d'accompagnement, activités et exploitation de la littérature jeunesse* (2016, volume 1, 201pages). Montréal, Canada : Chenelière éducation

- ROMANO H. (2016). *Pour une école bientraitante : prévenir les risques psychosociaux scolaires* (2016, volume 1, 239 pages). Paris, France : Dunod.

- BUTERA F, BUCHS C, DARNON C. (2011). *L'évaluation : une menace?,* mis en forme : Allemand. (2011, volume 1, 186 pages). Paris, France : Presses universitaires de France.

- SUPERTINO, G. (2016, 08). *École, quelles alternatives aux notes ?* Europe 1. Consulté en Novembre 2019, à partir de https://www.europe1.fr/societe/Ecole-quelles-alternatives-aux-notes-379244

- Mai 2018, *Parcoursup : comment se fait la sélection des étudiants ?* Le Parisien Etudiant. Consulté en Décembre 2019, à partir de http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/info/parcoursup-comment-se-fait-la- selection.html

- Bandura, A. (1988). *Autorégulation de la motivation et de l'action à travers des systèmes d'objectifs*, mis en forme : anglais (E.U), Dans V. Hamilton, GH Bower et NH Frijda, Cognitive perspectives on emotion and motivation (pp. 37-61). Kluwer Academic Publishers.

- Anton,N. (2017) *Non, votre ado n'est pas feignant ! : Comprendre et accompagner les difficultés scolaires de votre enfant* (2017, volume 1, 192 pages). Paris, France : éditions Eyrolles

- Siaud-Facchin,J. (2015) *Mais qu'est-ce qui l'empêche de réussir ? : comprendre pourquoi, savoir comment* faire (2015, volume 1, 320 pages). Paris, France : éditions Odile Jacob.

- Kohn.A, (2014) *Aimer Nos Enfants Inconditionnellement* (2014, volume 1, 294 pages). Paris, France : éditions L'instant Présent

- *Les angoisses de performance*, Juin 2016. Dyspositif. Consulté en Mars 2020, à partir de https://www.dys-positif.fr/les-angoisses-de-performance/

- Septembre 2017, *L'anxiété de performance chez les enfants et les adolescents.* Apprendre, réviser, mémoriser. Consulté en Janvier 2020, à partir de https://apprendre-reviser-memoriser.fr/anxiete-de-performance-enfant-adolescent/

- Viau.R (1995) *L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire (1995, Volume 2, 398 pages)*. Cahiers de la recherche en éducation. Sherbrooke, Québec : Faculté d'éducation à l'université de Sherbrooke.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage Publications, Inc.

- Lafortune, L. et E. Fennema (2003), Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques, dans Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos (p29-57). Québec, Presses de l'Université du Québec

- Phobie scolaire ou refus scolaire anxieux, Tous à l'école. Consulté en Mars 2020, à partir de http://www.tousalecole.fr/content/phobie-scolaire-ou-refus-scolaire-anxieux

- Septembre 2020*, Stress, rythme décalé et leçons oubliées : la difficile rentrée scolaire des « décrocheurs »*. LExpress.fr. Consulté le 12/10/2020, à partir de https://www.lexpress.fr/actualite/societe/stress-rythme-decale-et-lecons-oubliees-ladifficile-rentree-scolaire-des-decrocheurs_2133977.html

- Aout 2020, *Les experts mettent en garde contre le stress supplémentaire de la rentrée scolaire cette année*. FR24 News France. Consulté le 15/10/2020, à partir de https://www.fr24news.com/fr/a/2020/08/les-experts-mettent-en-garde-contre-le-stress-supplementaire-de-la-rentree-scolaire-cette-annee.html

- Août 2020, *Sondage rentrée 2020 : les lycéens et étudiants se disent stressés, mais motivés*. l'Etudiant. Consulté le 24/10/2020, à partir de https://www.letudiant.fr/lifestyle/sondage-rentree-2020-les-lyceens-et-etudiants-se-disent-stresses-mais-motives.html#:~:text=%22Stress%22%20(20%25)%2C,'ils%20sont%20aussi

- Amandine Hirou, 3 avril 2020. *Le bac 2020 en contrôle continu, entre soulagement et doutes*. LExpress.fr. Consulté le 10/12/2020, à partir de https://www.lexpress.fr/actualite/societe/organisation-du-bac-2020-entre-soulagement-et-doutes_2122905.html?xtor=EPR-5252-[customer_logwall_article_002N77]--[lien_article]--

- Alice Pairo-Vasseur, 13 novembre 2020. *Bac 2021 : « On n'a aucune idée de ce qui nous attend »*. Le Point. Consulté le 09/12/2020, à partir de https://www.lepoint.fr/education/bac-2021-on-n-a-aucune-idee-de-ce-qui-nous-attend-13-11-2020-2400758_3584.php#

Annexes

Le stress lié à l'évaluation notée

Bonjour à tous,

Dans le cadre de mon mémoire de recherche relatif au stress des élèves lié aux évaluations notées, j'ai réalisé un questionnaire auquel je vous propose de participer.

Cette enquête me permettra de mieux connaître vos éventuelles sources de stress ainsi que leurs conséquences afin de pouvoir imaginer les formes d'évaluations de demain, moins stressantes pour vous.

Répondez le plus sincèrement possible,
Ce questionnaire est confidentiel, anonyme et n'engendrera aucun jugement de ma part,
Il ne sera transmis ni à vos professeurs, ni à vos parents, ni à quiconque mais sera uniquement utilisé à des fins de recherches personnelles.

Merci beaucoup pour votre participation!

*Obligatoire

I. L'environnement familial

Quel est le plus haut diplôme obtenu par ta responsable légale (mère/belle-mère) ? *

- ○ CAP/BEP
- ○ Baccalauréat (général, technologique ou professionnel)
- ○ Bac +2 (BTS, DUT)
- ○ Bac +3 (Licence, Bachelor)
- ○ Bac +5 (Master)
- ○ Bac +8 (Doctorat)
- ○ Je ne sais pas.
- ○ Je ne suis pas concerné(e).

Quelle est le dernier emploi occupé par ta responsable légale (mère ou belle-mère) ? Si tu n'es pas concerné par cette question, tu peux ne pas y répondre et passer à la question suivante.

Votre réponse

Quel est le plus haut diplôme obtenu par ton responsable légal (père/beau-père) ? *

- [ ] CAP/BEP
- [ ] Baccalauréat (général, technologique ou professionnel)
- [ ] Bac +2 (BTS, DUT)
- [ ] Bac +3 (Licence, Bachelor)
- [ ] Bac +5 (Master)
- [ ] Bac +8 (Doctorat)
- [ ] Je ne sais pas.
- [ ] Je ne suis pas concerné(e).

Quelle est le dernier emploi occupé de ton responsable légal (père ou beau-père) ? Si tu n'es pas concerné par cette question, tu peux ne pas y répondre et passer à la question suivante.

Votre réponse

Tes parents s'informent-ils de ta scolarité? (Suivi de la scolarité et des notes, aide pour les devoirs). *

	1	2	3	4	5	
Non, nous n'en parlons jamais ensemble.	○	○	○	○	○	Oui, ils suivent de manière très attentive ma scolarité.

Tes parents te félicitent-ils ou te récompensent-ils en cas de progrès ou de bonnes notes? *

- [ ] Oui, souvent.
- [ ] Cela leur arrive.
- [ ] Plutôt rarement.
- [ ] Presque jamais.
- [ ] Je ne sais pas.

Tes parents te réprimandent (te disputent-ils) ou te punissent-ils si tes résultats scolaires sont en baisse ou en cas d'une mauvaise note? *

- ◯ Oui, souvent.
- ◯ Cela leur arrive.
- ◯ Plutôt rarement.
- ◯ Presque jamais.
- ◯ Je ne sais pas.

Souhaites-tu apporter plus d'explications ou développer davantage tes réponses?

Votre réponse

II. La confiance en soi

Description (facultative)

Vous venez de prendre une décision importante, mais l'un de vos amis vous conseille de faire exactement le contraire. Que faites-vous ? *

- ☐ Vous suivez votre propre avis.
- ☐ Vous suivez les conseils de votre ami.
- ☐ Vous hésitez et vous trouvez une autre solution.
- ☐ Je ne sais pas.

L'un de vos professeurs vous rend la note d'un devoir. Que pensez-vous juste avant de connaître le résultat ? *

- ☐ Que les notations sont trop imprévisibles pour savoir.
- ☐ Que vous allez avoir une mauvaise note.
- ☐ Que vous allez avoir une bonne note.
- ☐ Je ne sais pas.

Vous passez devant un miroir. Que vous dites-vous ? *

- ☐ J'aime me regarder dans un miroir (ou je me trouve beau/belle)
- ☐ Je n'aime vraiment pas me regarder dans un miroir (ou je me trouve moche)
- ☐ Je ne sais pas.

Quelqu'un se mêle de vos affaires, se moque de vous, vous critique, vous dénigre ou vous rabaisse. Que faites-vous? *

- [ ] Je me laisse marcher sur les pieds, j'attends qu'il s'arrête et je n'ose pas lui demander qu'il cesse
- [ ] J'ose lui dire d'arrêter immédiatement et de se mêler de ses affaires
- [ ] Je ne sais pas.

Vos parents vous demandent de garder leur maison pendant une semaine durant leur absence. Que pensez-vous ? *

- [ ] Que tout va bien se passer.
- [ ] Que vous ne serez pas à la hauteur s'il arrive quelque chose.
- [ ] Qu'ils vous en voudront s'il arrive quelque chose.
- [ ] Je ne sais pas.

Vous êtes deux et vous devez prendre une décision, mais aucun d'entre vous ne sait quoi faire. Au final, comment dénouez-vous la situation ? *

- [ ] Vous faites appel à une troisième personne.
- [ ] Vous décidez d'improviser quand vous ne pourrez plus faire autrement.
- [ ] Tu finis par prendre une décision.
- [ ] Je ne sais pas.

Participes-tu en classe? *

- [ ] Souvent.
- [ ] De temps en temps.
- [ ] Très rarement.
- [ ] Jamais.
- [ ] Je ne sais pas.

Souhaites-tu apporter plus d'explications ou développer davantage tes réponses?

Réponse longue

III. L'environnement scolaire.

Voici une liste de personnes que tu rencontres en milieu scolaire que l'on peut trouver problèmatiques. Indique à quel point elles sont ou pourraient être stressants pour toi sur une échelle de pas du tout à beaucoup. *

	Pas du tout.	Un peu.	Plutôt.	Beaucoup.
Tes camarades.	○	○	○	○
Les surveillants.	○	○	○	○
Les professeurs.	○	○	○	○
Les CPE.	○	○	○	○
Les proviseurs adjoints	○	○	○	○
Le proviseur.	○	○	○	○

Voici une liste de situations scolaires et d'évaluations que l'on peut trouver problèmatiques. Indique à quel point les scénarios suivants sont ou pourraient être stressants pour toi sur une échelle de pas du tout à beaucoup. *

	Pas du tout.	Un peu.	Plutôt.	Beaucoup.
La rentrée scolaire.	○	○	○	○
Les évaluations/examens.	○	○	○	○
Les notes.	○	○	○	○
L'ambiance de classe;	○	○	○	○
Ne pas comprendre des points du cours.	○	○	○	○
Avoir du mal à travailler/réviser	○	○	○	○
Pression d'atteindre l'excellence venant des parents	○	○	○	○
Pression d'atteindre l'excellence venant des professeurs	○	○	○	○
Ne pas être assez bien classé(e) pour avoir une mention ou le choix de ma filière	○	○	○	○
Devoir redoubler.	○	○	○	○

Souhaites-tu apporter plus d'explications ou développer davantage tes réponses?

Votre réponse

IV. Les évaluations

Cochez la ou les propositions qui vous correspondent le mieux.

	Jamais.	La semaine précédent une évaluation.	La veille d'une évaluation	Le jour de l'évaluation
J'ai des nausées.	○	○	○	○
J'ai des vertiges.	○	○	○	○
Je fais des crises de panique.	○	○	○	○
J'ai des palpitations.	○	○	○	○
J'ai des difficultés pour respirer.	○	○	○	○
Je souffre de maux de tête.	○	○	○	○
Je souffre de maux de ventre.	○	○	○	○
J'ai des trous de mémoire.	○	○	○	○
Je dors mal.	○	○	○	○
Je mets du temps à m'endormir.	○	○	○	○
Je suis fatigué(e).	○	○	○	○
Je suis nerveux(se).	○	○	○	○
Je n'ai pas d'appétit.	○	○	○	○
Je suis de mauvaise humeur.	○	○	○	○
Je suis en colère.	○	○	○	○
Autres	○	○	○	○

Au moment de la distribution des copies : *

- ◯ Je suis très serein(e).
- ◯ Je suis un peu stressé mais quand il faut y aller, il faut y aller !
- ◯ Je panique totalement.
- ◯ Autre : _____

De manière générale, penses-tu avoir développé un stress lié à l'évaluation? *

- ◯ Je stresse beaucoup pour toutes les évaluations.
- ◯ Moyennement, cela dépend de la matière.
- ◯ Je stresse rarement pour une évaluation.
- ◯ Je ne stresse jamais pour une évaluation.

Quelles sont, en général, les matières les plus stressantes pour toi? *

- ◯ Français
- ◯ Maths
- ◯ Economie-droit
- ◯ EPS
- ◯ Management/Sciences de gestion
- ◯ ETLV
- ◯ Langues vivantes
- ◯ Histoire-Géographie
- ◯ Enseignement de spécialité (Marketing, ressources humaines ou gestion finance)
- ◯ Autre : _____

A partir de quel âge penses-tu avoir développé un stress lié à l'évaluation notée? *

- ☐ Depuis le début de l'école primaire.
- ☐ Depuis le début du collège.
- ☐ Depuis le début du lycée.
- ☐ Jamais.

Penses-tu que le stress a un impact positif sur tes résultats scolaires ou te fait-il mieux réussir? *

- [ ] Le stress a toujours un impact positif sur mes résultats scolaires.
- [ ] Le stress me fait plutôt mieux réussir.
- [ ] Le stress me fait paniquer et me fait plutôt moins bien réussir.
- [ ] Le stress me fait perdre tous mes moyens.

Penses-tu être moins stressé lors d'un exercice ou d'une évaluation non notée que lors d'une évaluation notée? *

- [ ] Oui, je suis plus stressé(e) lors d'une évaluation notée.
- [ ] Non, le stress est équivalent dans ces deux situations.

Souhaites-tu apporter plus d'explications ou développer davantage tes réponses?

Votre réponse

Questions de conclusion

Tu es : *

- [ ] Une fille
- [ ] Un garçon

Quel âge as-tu? *

Votre réponse

Dans quelle classe es-tu? *

- [ ] Première
- [ ] Terminale

Quelle spécialité as-tu choisi? *

- ◯ Marketing
- ◯ Ressources humaines
- ◯ Gestion/Finance

Quelle est ta moyenne générale depuis le début de cette année scolaire? *

- ☐ En-dessous de 6/20.
- ☐ Entre 6 et 8/20.
- ☐ Entre 8 et 10/20.
- ☐ Entre 10 et 12/20.
- ☐ Entre 12 et 14/20.
- ☐ Entre 14 et 16/20.
- ☐ Au-dessus de 16/20.

En conclusion, quel facteur est pour toi le plus source de stress? *

Sélectionner

Commentaire libre : As-tu des remarques? Souhaites-tu ajouter quelque chose qui te semble important ou préciser un ou plusieurs éléments?

Votre réponse

Envoyer

Résumé :

Ce mémoire de recherche a été mené dans le cadre du Master MEEF second degré, parcours économie-gestion. Il s'efforce de répondre à une problématique : L'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ? Pour y répondre, une étude a été réalisée au sein des classes de première et de terminale STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion) d'un lycée général et technologique, dans le département du Doubs, au cours de l'année scolaire 2020-2021. L'objectif de cette recherche est de mesurer le stress lors d'une évaluation notée, d'en chercher les causes et d'en mesurer les conséquences sur les résultats scolaires. Un questionnaire a été retenu pour le recueil de données.

Les résultats tendent à montrer que les filles sont plus anxieuses que les garçons, face à une évaluation notée. Si le manque de confiance en soi et les personnes que l'on rencontre en environnement scolaire apparaissent clairement comme des facteurs du stress lié à l'évaluation notée, l'environnement familial, quant à lui, ne semble pas l'impacter. Par la suite, on observe une corrélation positive entre le niveau de stress et les résultats scolaires ; mais cette corrélation s'inverse à partir d'un certain seuil. Enfin, le stress lié à l'évaluation notée apparaît comme la première source de stress scolaire, mettant ainsi en évidence les effets contre-productif du système répressif de la notation.

Mots-clés : Stress, évaluation notée, confiance en soi, performances scolaires, environnement familial, environnement scolaire

Summary:

This research paper was conducted within the framework of the Master MEEF, economics-management course. It tries to tackle the issue: Is the graded evaluation a source of stress at school? To answer this question, a study was carried out in the STMG (Science and Technology of Management) first and final classes of a general and technological high school, in the Doubs department, during the school year 2020-2021. The objective of this research is to measure stress in a graded evaluation, to investigate the causes of this stress and to measure its impact on school achievements. A questionnaire has been developed for data collection.

The results tend to show that girls are more anxious than boys in front of a graded evaluation. If the lack of self-confidence and the people you encounter in the school environment clearly appear to be factors of stress related to the graded evaluation, the family environment, on the other hand, does not seem to impact it. Subsequently, there is a positive correlation between stress levels and school achievements; but this correlation is reversed from a certain threshold. Finally, the stress related to the graded evaluation appears as the first source of school stress, thus highlighting the counter-productive effects of the repressive system of scoring.

Keywords: Stress, graded evaluation, self-confidence, school achievements, family environment, school environment