

# Mémoire de recherche :

## Le stress lié à l'évaluation

---

RENAUD Perrine



# Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Mr Moniotte, professeur à l'Université Picardie Jules Verne Amiens, pour m'avoir dirigé tout au long de ce travail.

Je souhaite également remercier mes collègues et les autres pour avoir accepté que leurs classes participent à l'étude.

Je remercie, enfin, tous les élèves qui ont répondu aux différents questionnaires.

# TABLE DES MATIERES

<b>1. Introduction.....</b>	<b>p.1</b>
<b>2. Revue de littérature.....</b>	<b>p.3</b>
Histoire de l'évaluation en France.....	p.3
L'omniprésence de l'évaluation dans notre société.....	p.4
Le système scolaire et les enseignants.....	p.4
Le système scolaire et les élèves.....	p.7
Un système injuste et inégalitaire.....	p.8
La réussite des élèves et leurs parents.....	p.9
Les conséquences de ce système éducatif et les solutions à apporter.....	p.10
Les différences entre le système scolaire français et les autres ?.....	p.12
L'évaluation et les enfants présentant des troubles.....	p.12
<b>3. Problématique et Hypothèses.....</b>	<b>p.13</b>
<b>4. Méthodologie.....</b>	<b>p.14</b>
4.1 Population.....	p.14
4.2 Matériel.....	p.15
4.3 Procédure.....	p.16
<b>5. Résultats.....</b>	<b>p.17</b>
<b>6. Discussion.....</b>	<b>p.41</b>
<b>7. Conclusion.....</b>	<b>p.46</b>
<b>8. Annexes.....</b>	<b>p.48</b>
<b>9. Bibliographie.....</b>	<b>p.54</b>
<b>10. Sitographie.....</b>	<b>p.55</b>

# 1. Introduction

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, « le stress apparaît chez une personne dont les ressources et stratégies de gestion personnelles sont dépassées par les exigences qui lui sont posées ». Le stress peut apparaître suite à la menace de l'ego, à la nouveauté, à l'anticipation de conséquences négatives, à la perte de contrôle. On utilise plus généralement le terme « anxiété » ou « angoisse » pour évoquer le stress.

Dans notre société actuelle, la problématique du stress est de plus en plus récurrente, que ce soit dans la vie professionnelle ou personnelle d'une personne. Le stress est repéré bien avant l'âge adulte, notamment, à l'adolescence, période provoquant de nombreux changements physiques et psychologiques. Il est également repérable chez des enfants de plus en plus jeunes. A tout âge, la situation scolaire peut représenter un sentiment de malaise, voire un stress chez l'enfant. Certains sont diagnostiqués d'une phobie scolaire, trouble dû à l'anxiété dans laquelle l'école est impliquée. De l'angoisse de séparation du nourrisson en passant par la séparation à l'école maternelle, les notes à l'école élémentaire jusqu'aux examens au collège/lycée, toutes ces étapes de la vie d'un jeune peuvent être génératrice de stress. Ce dernier est un phénomène qui touche toutes les tranches d'âge, toutes les catégories sociales et aussi bien les garçons que les filles. James Hillman explique que l'école peut être source de stress chez l'enfant : « L'histoire de l'âme néglige souvent complètement quelques-uns ou plusieurs de ces événements et invente spontanément des fictions ou des paysages intérieurs dépourvus de corrélation majeure avec le dehors ».

Aujourd'hui, l'école est un lieu primordial pour la réussite des élèves. Désormais, la pression sur la réussite scolaire est importante, les élèves doivent réussir, pas forcément pour satisfaire leur ego mais pour satisfaire leurs parents, l'école ou encore la société. On parle même de « crise » de l'école. Cette pression est renforcée par la notation, les contrôles, les examens, la sélection, tout ce qui concerne l'évaluation. Jean Cardinet définit quatre buts fondamentaux de l'évaluation scolaire : « améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève, informer sur sa progression l'enfant et ses parents, décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société, améliorer la qualité de l'enseignement général. » Nous pouvons indiquer que l'évaluation est rencontrée sous plusieurs formes : l'évaluation diagnostique qui « intervient au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptés ». Ensuite, l'évaluation formative utilisée

« au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrés, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser ». L'évaluation sommative se trouve « au terme du processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant ». Puis, l'évaluation certificative signifie « une évaluation sommative mais sanctionnée par la délivrance d'une attestation ». Ces deux dernières sont les évaluations procurant le plus de stress pour les élèves puisque le plus souvent elles aboutissent à une note chiffrée qui est devenue omniprésente dans le système scolaire. L'évaluation scolaire possède des rôles différents : elle est formative pour les élèves, informative pour les parents et indicative pour les enseignants. Dernièrement, en février 2015, un rapport de jury a été remis à la ministre, Najat Vallaud-Belkacem, suite à la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Il émet à ce sujet plusieurs recommandations, notamment une en lien direct avec notre sujet, le propos de la place et du rôle de la notation chiffrée. De plus, de nombreux débats ont émergé par rapport à la suppression des notes. Nous pouvons constater que depuis le début de l'année 2015, l'école et son fonctionnement sont au cœur de toutes les attentions et de nombreux enjeux.

Nous remarquons que l'évaluation est au centre des préoccupations dans le monde de l'éducation et que le stress est un facteur actuel dans notre société. Pour cela, il m'a semblé intéressant de relier ces deux concepts. Nous allons donc nous intéresser, à travers cet écrit, au stress engendré par le système scolaire et plus particulièrement celui généré par l'évaluation.

## 2. Revue de littérature

### Histoire de l'évaluation en France

Depuis plusieurs années, l'évaluation est liée à la notation dans les représentations des personnes, pourtant la notation est l'une des pratiques de l'évaluation, celle « traditionnelle » parmi tant d'autres. A partir de 1945, l'évaluation se base sur l'écart entre les objectifs atteints par l'élève et ceux attendus par le système scolaire. En 1960, l'évaluation formative apparaît ainsi que la docimologie, domaine qui étudie les systèmes d'évaluation. C'est le 5 juillet 1890, qu'un arrêté conseille les notes chiffrées de 0 à 20. Ce système de notation ne devrait plus exister depuis la circulaire du 6 janvier 1969. En effet, il y est inscrit qu'il ne sert qu'à un « classement linéaire » et l'institution veut se centrer sur l'élève lui-même. C'est pourquoi, la circulaire préconise cette recommandation : l'utilisation d'appréciations (très satisfaisant, satisfaisant, moyen, insuffisant, très insuffisant) auxquelles peuvent correspondre des lettres (A, B, C, D, E) ou des chiffres (1, 2, 3, 4, 5) qui remplace la notation « traditionnelle ». La note chiffrée existe toujours, cependant, au sein des classes du premier degré. Mais, elle n'est plus l'outil prioritaire pour évaluer. Selon le rapport publié en juillet 2013, la notation chiffrée est rare à l'école maternelle avec 7 départements sur 58 qui l'utilisent. Au contraire, à l'école élémentaire, elle y figure toujours avec 52% des écoles qui l'utilisent dans certains départements. Ce qui représente environ 20 à 30% des écoles élémentaires qui y ont recours. En classe, les notes chiffrées n'ont donc pas totalement disparu. Dans les années 80, pour palier à la hausse de l'échec scolaire, la loi d'orientation de 1989 redéfinit les finalités éducatives. C'est à cette même période que les sciences de l'éducation voient le jour, ce qui prouve l'intérêt porté sur les apprentissages auxquels les élèves doivent participer en tant qu'acteur. L'évaluation est aussi le centre d'intérêt puisqu'il s'agit d'un outil efficace au service des apprentissages et nécessaire pour l'enseignant et la réussite de ses élèves. Récemment, en février dernier, lors de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves, le jury, composé de 30 personnes, a comptabilisé 27 voix pour la suppression des notes chiffrées jusqu'en sixième, cependant, la ministre de l'éducation, Najat Vallaud Belkacem, a signalé qu'elle ne suivrait pas cette mesure.

On remarque à travers le temps que l'évaluation est source de questionnement et d'intérêt. Nos recherches se basent essentiellement sur l'évaluation utilisant la notation chiffrée.

## **L'omniprésence de l'évaluation dans notre société**

Selon C. Hadji (2012), l'évaluation est devenue une « calamité sociale ». En effet, l'évaluation chiffrée est partout, elle apparaît dans tous les domaines et elle est « prégnante » dans notre vie puisqu'on la retrouve dans nos émissions de télévision, dans la restauration, sur nos produits au supermarché, dans les critiques de films ou encore de livres... Ce n'est pas tout, la note touche également de nombreux métiers, plus particulièrement, le commerce et les grandes entreprises, dans lesquels de nombreux travaux ont été faits et dans lesquels la notion de « stress » est apparue. Les conséquences liées à ce stress sont considérables au niveau de l'entreprise avec de l'absentéisme et une perte de la productivité. Et concernant l'individu, des conséquences plus graves sont constatées comme le stress, la dépression, ou pire encore le suicide. Nous parlons de « burn-out », selon le dictionnaire Larousse, c'est « un syndrome d'épuisement professionnel caractérisé par une fatigue physique et psychique intense, générée par des sentiments d'impuissance et de désespoir. » De plus, le conseil national d'évaluation du système scolaire place l'école comme l'administration publique étant l'une des premières productions d'évaluation. Par ailleurs, le stress apparaît dès à présent chez les enfants dans le milieu scolaire, d'après G. Georges (2002), « l'école est devenue aussi stressante que l'entreprise », elle compare les écoliers aux adultes en entreprise. Elle évoque des similitudes entre ces deux mondes comme la surcharge de travail, le « rythme » : à l'école, l'élève arrive tôt le matin et doit rester concentré plus de six heures par jour, puis la « pression », notamment liée l'évaluation et les « enjeux ».

L'évaluation est dissimulée dans toute la société et a des répercussions plausibles, notamment le stress. Ce phénomène fait partie intégrante de notre vie quotidienne. Même les enfants avec leur statut d'élève y sont confrontés.

## **Le système scolaire et les enseignants**

L'évaluation n'est pas un outil simple à utiliser, comme le précise A. Jorro (2006) son « orientation » est « fonctionnelle » pour l'enseignant, un manque de formation est constaté sur son utilisation, celle-ci n'est pas concrète et il existe plusieurs pratiques évaluatives. En effet, J.-M. De Ketele (1993) présente différents paradigmes de l'évaluation. Nous pouvons citer quelques-uns de ces paradigmes : celui de l'intuition pragmatique, l'acte évaluatif est un acte intuitif, dans ce modèle, l'évaluation est utilisée comme sanction ou motivation, elle permet de gérer la classe ; le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différé qui fait la différence entre l'évaluation formative et celle sommative puis autorise le

droit à l'erreur ; le paradigme de l'évaluation répondante (Stake) qui s'intéresse à l'évaluation en tant que jugement individuel et non comparatif. Quel que soit le paradigme utilisé par l'enseignant, celui-ci a un rôle dans la façon dont l'élève vit sa scolarité, par exemple, avec le paradigme de l'intuition pragmatique, aucun critère n'est donné aux élèves, ils se trouvent alors dans l'incompréhension et cela peut engendrer des conséquences sur lui : mal-être à l'école, agressivité... De plus, l'évaluation est vue comme négative puisqu'elle est utilisée comme sanction, comme « menace » (F. Butera, 2011) et donc génère du stress chez l'élève.

Lors d'évaluation, généralement avec celle sommative, un rituel pesant est tenu (silence, distribution des copies, temps), P. Perrenoud (1986) le compare à une « cérémonie ». Le rôle de l'enseignant est alors de « dédramatiser » l'évaluation (Jorro, 2006). C'est une figure d'identification, il doit être à la fois bienveillant, exigeant pour ses élèves et doit avoir un rôle de formateur et non de sélectionneur, un dialogue formatif doit être instauré entre ces deux acteurs. D'ailleurs, de nombreux travaux sont plus en accord avec l'utilisation de l'évaluation formative, qui est aidante et positive pour l'élève, à contrario de la sommative, qui débouche le plus souvent sur une note chiffrée, source de stress et qui empêche l'« ouverture d'esprit » (B.-M. Bélair, 1999). Ce dernier évoque que l'enseignant peut être « tantôt ami, confident et mentor » et aussi « le contrôleur, le vérificateur et le décideur ». Pour amoindrir l'apparition du stress chez les élèves, A. Antibì (2007) indique que l'importance de valoriser la réussite et de souligner le droit à l'erreur sont nécessaires : ce que l'on appelle l'utilisation de l'évaluation positive. L'enseignant lorsqu'il est évaluateur doit être objectif, cependant, C. Hadji (2012) affirme que les enseignants peuvent « dérapés ». Effectivement, il est parfois difficile pour les enseignants d'être objectifs puisque derrière la note se trouve des enjeux importants pour les élèves. Lorsqu'ils ne le sont pas l'évaluation se trouve parfois biaisée et c'est l'enseignant qui l'utilise et l'applique. Nous pouvons citer l'effet pygmalion, les effets de l'origine sociale, les effets du niveau scolaire, les effets de l'apparence physique... Tous ces effets se font de façon inconsciente chez l'enseignant et ont un impact direct sur l'élève et sa scolarité. L'évaluation est un « phénomène inconscient » (A. Antibì, 2007).

Les enseignants utilisant les notes chiffrées pensent qu'elles sont nécessaires, A. Antibì (2007) exprime les raisons pour lesquelles elles le sont, mais relate également les problèmes qui leur sont associés. Dans un premier temps, elles sont une « mesure simple et claire » des apprentissages. Cependant, A. Antibì affirme qu'elles mesurent les performances et non les apprentissages des élèves. De plus, les notes permettent d'habituer les élèves à la compétition comme celle à laquelle ils seront confrontés lorsqu'ils seront adultes, mais, cette préparation à la compétition en classe rend les élèves moins sociables. Ensuite, les notes sont perçues

comme un « symbole de mérite », le problème étant les dommages sur les performances des groupes défavorisés. Puis, les notes servent à la motivation des élèves, mais, elle n'est pas celle espérée puisque l'enseignant a le « pouvoir » et utilise la note comme moyen de pression. J. Weiss (1996) pense que l'évaluation « ne peut pas se réduire à une note », elle est plus que cela, c'est un « comportement inhérent à l'apprentissage nécessaire à l'enseignement et à la gestion d'un système de formation. » Il ajoute que les notes permettent aussi de rassurer les enseignants avec leur « précision mathématiques », ils l'utilisent comme repère concret, nous pouvons citer, par exemple, la moyenne de classe représentant une norme. De ce fait, une étude belge a été faite lors d'une évaluation nationale auprès de 50000 élèves de CM2 (10/11 ans) et il a été relevé que 61% des enseignants évoquent qu'il est important de comparer la moyenne des résultats d'une classe aux autres et 51% l'ont fait.

Le stress est également présent chez les enseignants de l'école primaire, P.-A. Genoud et coll. (2009) le démontrent à travers une étude. L'épuisement physique et émotionnel, la fatigue, la frustration, la colère, le désespoir, l'inefficacité sont les principales conséquences du stress chez les enseignants. Trois composantes de ce stress sont centrales : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel. Les auteurs énumèrent, ensuite, les facteurs jouant un rôle dans l'apparition du burn-out chez les enseignants : il y a le comportement négatif des élèves (indiscipline, manque de motivation et d'intérêt), des conditions de travail « pénible » (culpabilité face à l'échec de certains élèves, manque de reconnaissance), la pression liée au temps (programme, charge administrative) et le faible climat qui peut régner dans l'école (attitudes négatives des collègues, parents, manque de participation aux décisions). Dans le cadre de cette étude, en Suisse, 787 enseignants de l'école primaire ont été interrogés sur le thème du stress/burn-out et les auteurs ont recueilli les résultats qualitatifs suivants : ce qui provoque ces phénomènes sont les comportements « bénins et répétitifs » des élèves qui fatiguent les enseignants. De plus, les chercheurs ont inscrit les comportements des élèves qui provoquent le stress chez les enseignants : les comportements « perturbateurs », le bruit dans la classe, le non respect de la politesse, et l'attitude des élèves à propos du travail. Ce cercle est finalement « vicieux » car le stress des enseignants va être répercuté sur l'évaluation des élèves, qui va être évalué de plus en plus sévèrement au fur et à mesure que le stress monte et cette évaluation va avoir des représailles sur l'élève (stress, frustration face à la note). B.-M. Bélair (1999) admet que l'angoisse d'un enseignant peut être autre et liée à la non réussite des élèves, il se demande alors si sa façon d'enseigner peut être remise en cause ou si l'élève a un problème de compréhension.

L'enseignant a un statut d'évaluateur dans notre système scolaire, l'évaluation est complexe et possède de nombreuses failles. Ce statut et d'autres facteurs peuvent engendrer du stress chez les enseignants.

### **Le système scolaire et les élèves**

La pression des élèves sur les résultats et les notes provoque également du stress. G. George affirme que cette pression est un « fait contestable » et qu'elle est de plus en plus présente, puis elle a de plus en plus d'impact chez les enfants, ils sont « victimes » du stress (devoirs, emploi du temps complet, notes...). Généralement, ce sont les adolescents qui sont le plus touchés par le stress. Cependant, selon elle, le stress touche désormais le collège et les élèves de l'école primaire. Ces enfants sont souvent coléreux, ne sont jamais satisfaits et veulent atteindre la perfection, notamment dans le milieu scolaire. Pour certains, leur stress a des effets sur leurs capacités qui se retrouvent saturées. L'évaluation est à la fois une « menace individuelle » et une « menace sociale » (A. Antibii, 2007). En effet, au niveau individuel, il peut y avoir une perte de confiance en soi, la peur de l'échec, un mal de ventre, l'anxiété, des troubles du sommeil jusqu'à la dépression, la phobie scolaire et l'abandon de l'école. Au niveau social, une tension pesante avec les camarades est constatée et joue donc sur les principaux liens sociaux. Selon un sondage CSA, 22% des élèves de maternelle sont stressés, 29% à l'école élémentaire, 32% des collégiens, 42% des lycéens et 37% des étudiants. On remarque une augmentation du stress au fil de la scolarité.

Les causes du stress en milieu scolaire sont multiples, nous pouvons évoquer :

- Le simple passage au tableau devant toute la classe
- Le stress lié à la peur de l'échec et aux représailles de la note, du contrôle, de l'examen ou de la sélection
- Celui lié aux relations avec les pairs (agression, moquerie, compétition)
- Le stress généré par les parents avec la réussite scolaire
- Le redoublement
- L'orientation
- Le stress dû à la découverte d'une nouvelle instance (école maternelle, école élémentaire, collège, lycée)

Plus précisément sur les causes du stress, des chiffres ont été publiés par un sondage CSA avec la collaboration des parents. Selon eux, le stress de leur enfant est dû à 39% aux notes et à l'évaluation, à 31% à la peur de l'avenir, à 30% au système scolaire non adapté à leur

enfant, à 28% aux relations avec les pairs, à 28% par rapport à la charge de travail trop importante, à 21% à la violence dans l'école, à 22% à la pression parentale, à 19% à l'exigence de l'enseignant, à 19% dû à la pression de la société, à 16% aux résultats scolaires obtenus et à 15% à la perte de confiance au fonctionnement de l'école.

Une étude de S. Zakari et coll. (2008) relate l'existence du concept de « burn-out » chez les lycéens français, celui-ci étant comparable aux travailleurs. Elle a porté sur 252 lycéens (première et terminale) qui ont dû remplir un questionnaire. Les résultats sont les suivants : 28.7% des lycéens possèdent un stress supérieur à la moyenne, 47.6% ont des scores de burn-out élevés, 28.5% sont touchés par une éventuelle dépression. Cet épuisement constaté chez les lycéens est principalement lié au stress scolaire. De plus, l'étude a exposé un lien entre la dépression et le burn-out.

En ce qui concerne l'évaluation qui est montrée comme source de stress, dans un rapport de juillet 2013, l'inspection générale de l'éducation nationale constate que les élèves sont partagés sur les différents outils d'évaluation. En effet, pour eux, la note est un moyen efficace et « plus précis pour se situer » mais ils affirment, toutefois, que ce sont les appréciations qui les aident le plus à progresser. Pour la majorité d'entre eux, les notes sont « stressantes », l'opinion des élèves diffère selon leur niveau. Pour ceux en difficulté, les notes « c'est cassant », à contrario, les bons élèves adhèrent totalement à ce système de notation. En les questionnant sur la possibilité de changer ce système, la majorité ne souhaite pas le modifier, cela s'expliquerait par l'« acceptation du système ». Ce rapport met en évidence l'avis contradictoire entre les filles et les garçons. Ces derniers acceptent totalement la note, pour eux, elle « permet de se comparer aux autres ». A l'inverse, les filles rejettent ce comportement de comparaison.

Le système scolaire a un impact direct sur les élèves, différents facteurs sont à l'origine de leur stress. Cependant, l'évaluation reste l'élément central de ce mal être.

### **Un système injuste et inégalitaire**

Notre système éducatif est à la fois injuste et inégalitaire. A. Antibii (2003) démontre l'injustice demeurant dans notre système. Il affirme l'existence d'une « constante macabre », les enseignants sous la pression des collègues et de la société se sentent obligés de mettre des mauvaises notes, il n'est pas possible pour eux de mettre des bonnes notes à tous les élèves. Généralement, dans une classe, on retrouve la courbe de Gauss qui se divise en trois : les très bons élèves, les moyens et la constante macabre. Cette dernière « condamne » les élèves qui

ont le plus de difficultés même s'ils font des efforts dans leur travail. Ce même auteur assure que « tant que la constante macabre existera, notre système éducatif sera défaillant, paralysé. » A l'aide d'un questionnaire, A. Antibi a posé la question suivante à soixante enseignants : « Avez-vous déjà mis acquis à tous les élèves lors d'une évaluation ? », aucun des enseignants n'a répondu positivement. Les notes ont été interdites mais elles ont été remplacées par des « acquis/en cours d'acquisition/ non acquis » ou des smileys, cependant ces systèmes de notation n'ont pas eu de répercussions sur la constance macabre, toujours présente.

Notre système est aussi inégalitaire, plusieurs auteurs le prouvent. P. Bourdieu et coll. (1971) pensent qu'en fonction du milieu social de l'élève, il y aura reproduction des inégalités à l'école et renouvellement du milieu d'origine. En effet, les connaissances transmises sont en cohérence avec celles de la « classe dominante ». Le « capital culturel » de cette classe leur permet de s'adapter plus facilement aux attentes de l'école (façon de parler, façon de penser) et d'atteindre la réussite. P. Perrenoud (1986) le souligne, la réussite scolaire est en lien avec l'« intégration des règles du jeu du travail », de l'évaluation scolaire et donc de la « place des valeurs scolaires dans l'univers familial ». Bandura (1986) s'intéresse au sentiment de compétence dans le milieu scolaire et, selon lui, il se développe avec les résultats des évaluations et en les comparant aux autres. Les élèves qui ont un faible sentiment de compétence ressentent de la honte, de l'incompréhension face au système, du stress, de la frustration... Il conclut que l'école est un « milieu fort de comparaison social ». Bourdieu ajoute que la réussite est « biaisée » et que les modalités de la compétition sont « inégales ».

Le système scolaire est à la fois injuste et inégalitaire, ce qui prouve encore une fois le malaise de certains élèves face à l'école.

### **La réussite des élèves et leurs parents**

C. Hadji (2012) met en évidence les craintes des parents face au devenir de leur progéniture. D'après un sondage CSA, 52% des parents d'élèves sont stressés par la réussite de leur enfant. Ces craintes expliquent parfois la forte anxiété des élèves par rapport à l'évaluation et les notes, plus précisément. Pour ces enfants, l'échec à l'école signifie la perte de l'amour de leurs parents, certains psychopédagogues parlent de la « tyrannie de la note ». Désormais, le principe de coéducation place un rôle fondamental et une place importante de la famille au sein de l'école, c'est pourquoi, l'évaluation l'implique directement. En effet, c'est la famille qui reçoit le bulletin, qui le signe, qui demande des comptes à l'enseignant sur le

suivi scolaire de leur enfant, la plupart du temps l'enseignant se base sur des données quantitatives : les notes. Les parents les utilisent comme repère, c'est l'un des liens principaux de la famille avec l'école. Généralement, la question qui revient souvent à la maison : « As-tu eu des notes aujourd'hui ? ». Et c'est sur ces notes et surtout les bonnes notes que reposent les espoirs des familles pour le futur de leur enfant, ce qui joue immédiatement sur les élèves sous forme de stress. Ces derniers sont alors horrifiés et apeurés de la mauvaise note, qui signifie la non satisfaction des parents. Il peut être intéressant de se demander si les parents des enfants issus d'un milieu favorisé sont plus oppressants envers leur enfant sur leur réussite scolaire que ceux issus d'un milieu plus modeste ? Malheureusement, aucune étude n'a été faite à ce sujet, cependant, nous pouvons penser que la pression des parents issus d'un milieu favorisé n'est pas moindre puisqu'une image positive de soi et celle de la famille est à garder. Et dans les familles provenant d'un milieu plus modeste, la volonté et la détermination des parents pour que leurs enfants réussissent et atteignent une classe sociale supérieure à la leur peut être justifiées. Néanmoins, l'enjeu de l'enfant issue d'un environnement favorisé doit être plus conséquent et plus stressant puisqu'il ne faut pas décevoir ses parents et atteindre le même statut social. Dans tous les cas, l'école est un des lieux dans lequel l'enfant va passer une bonne partie de sa vie, par conséquent, il est nécessaire qu'un climat serein soit instauré entre les partenaires éducatifs pour atténuer le stress provoqué par l'évaluation et ses enjeux.

Certains parents sont aussi stressés que leur enfant face à l'école, la cause principale étant le souhait d'un avenir paisible et serein pour leur enfant passant par la réussite scolaire et donc la réussite aux contrôles, aux examens.

### **Les conséquences de ce système éducatif et les solutions à apporter**

L'évaluation provoque de la souffrance chez les individus comme les angoisses, les humiliations... C. Hadji (2012) atteste de l'abus de pouvoir et du favoritisme chez les évaluateurs et de la triche et de la fraude chez les évalués. Il s'inquiète de la montée de la fraude à l'école, elle devrait être un lieu opposé aux mensonges. Il la justifie comme étant une « arme de défense pour les plus pauvres et arme de conquête pour les plus riches. » De plus, D. ClarkePope évoque « quand une si grande priorité est placée sur les notes et l'accomplissement individuel, le système tend à cultiver la malhonnêteté. » La souffrance de certains élèves peut-être aussi liée à la « constante macabre » défini par A. Antib. En 2007, il relève les conséquences que peut provoquer ce phénomène :

- la détérioration du climat de confiance entre l'enseignant et l'élève,
- l'élève n'a plus confiance en lui,
- l'élève n'est pas heureux à l'école, il ressent un mal être,
- les notes sont omniprésentes dans le milieu familial, les parents sont obnubilés par la note et le font savoir à leur enfant, qui accumule le stress par différents facteurs qui en sont générateurs,
- la constante macabre peut jouer sur l'orientation, mais aussi sur le redoublement d'un élève.

De plus, le système invite les élèves à la compétition avec la notation. Sur 56 élèves que A. Antibbi a interrogé, la totalité trouve normal qu'il y ait des bons et des mauvais élèves dans une classe, les buts de performance amènent donc les élèves à se comparer et génèrent plusieurs effets négatifs sur l'élève : anxiété, évitement... Et le système renforce l'individualisme, 55 sur 56 élèves aimeraient avoir une bonne note seul et le reste de la classe une mauvaise. Pour remédier à cela, l'auteur met en place une évaluation par contrat de confiance qui fonctionne en trois étapes : annoncer le programme du contrôle, faire une séance questions/réponses avant le contrôle, prévenir les élèves du contenu et corriger systématiquement tous les contrôles. F. Butera et coll. (2011) insistent sur les conséquences de la note sur l'élève : la réputation scolaire est amoindrie, la position du statut dans la classe est différente, les relations avec les camarades peuvent être impactées, l'enseignant et les parents ont un regard différent sur lui. Ces conséquences peuvent avoir des effets psychologiques directs sur la vie d'un enfant. Les élèves n'ayant pas confiance en eux sont alors démotivés, se sentent inférieurs aux autres, ne font pas d'efforts puisqu'ils s'en sentent incapable face au travail et cela peut avoir des conséquences sur leur devenir social. Plus généralement, G. George (2002) pense que l'augmentation de l'obésité chez les enfants ainsi que la consommation de cigarettes chez les enfants de plus en plus jeunes sont en lien avec le stress généré dans leur vie, en particulier à cause de l'école.

L'école et son fonctionnement provoque d'importantes conséquences dans la vie d'un élève, l'école a un rôle, celui de faire en sorte que l'évaluation ne devienne pas une source de stress permanente, que l'élève ait confiance en lui en toute circonstance, et que ce stress soit un allié et non un handicap pour l'élève. Pour cela, l'école doit s'adapter à chacun des élèves et utiliser un système de notation juste.

## **Les différences entre le système scolaire français et les autres ?**

Le stress scolaire a été le thème abordé lors d'un documentaire sur « l'obsession de l'excellence », le système français, allemand et finlandais ont été comparés. En ce qui concerne le système français, elle est championne d'Europe du stress scolaire. Le psychiatre Boris Cyrulnik parle de « sprint scolaire », l'obsession de la réussite et le culte de la performance occupent toute la scolarité des élèves. Il ressort du documentaire que le système français est « anxigène, inégalitaire, injuste, inefficace, dangereux », le stress y est prégnant et les élèves n'y sont pas heureux. D'après une enquête de l'organisation de coopération et de développement économique en 2003/2004, dans 41 pays auprès de 275000 élèves de 15 ans, sur la question du bien-être à l'école, la France arrive à la dernière position témoignant du mal être des élèves dans le système français. Les élèves y sont des « machines à apprendre ». A l'inverse, le système allemand met en avant les réussites des élèves et ensuite s'occupe de ce qu'il y a à améliorer, les élèves sont alors moins culpabilisés et plus valorisés. Il privilégie la participation orale, d'ailleurs, la moitié de la moyenne se base sur l'oral. En France, l'évaluation prend un autre sens puisque l'écrit est mis en évidence. En ce qui concerne le système finlandais, il est différent puisque les notes n'existent pas avant que les élèves aient 14 ans, l'évaluation se base sur un dialogue, l'enfant est intégré à l'enseignement. Il n'y a pas de prise de pouvoir de la part de l'enseignant et les élèves sont plus épanouis. Dans le Monde le 10 septembre 2008, un article explique qu'au Danemark, il n'y a pas de redoublement, pas de sélection et donc pas de stress chez les élèves. De plus, en 2006 dans le même journal, une étude constate que 60% des danois estiment leur avenir comme « prometteur » et seulement 26% des français. Une enquête PISA (Program for International Student Assessment) en 2005 évoque que lorsque le « plaisir d'être élève » est reconnu, l'école fonctionne.

Le système scolaire français est différent des autres systèmes, notamment avec l'utilisation de la note qui explique pour la plupart des cas un mal être au sein de l'école.

## **L'évaluation et les enfants présentant des troubles**

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées a fait évoluer notre société. C'est maintenant à elle et aux différents milieux de s'adapter à ces personnes. Pour les enfants handicapés, le droit à l'éducation est un droit à part entière et depuis la loi du 8 juillet 2013, l'école est inclusive. C'est pourquoi, il semble intéressant d'étudier aussi le rapport à l'évaluation de ces enfants en situation de handicap. M. Khalifa (2008) note que les enfants, présentant des problèmes psychologiques, scolaires, ou

encore comportementaux, « ont peur d'apprendre ». Le cadre scolaire peut être traumatisant pour eux, leurs réactions face à l'évaluation sont l'évitement, la frustration et dans la plupart des cas, ils n'exploitent pas leurs capacités. L'auteur précise l'utilisation de la médiation culturelle qui est basée sur des situations d'échanges et de rencontres pour améliorer ce rapport des enfants handicapés à l'évaluation.

L'évaluation peut aussi avoir des conséquences sur les enfants en situation de handicap, c'est pourquoi, son utilisation doit être faite avec précaution.

### **3. Problématique et Hypothèses**

Nous voudrions observer si l'évaluation, principalement celle sommative qui débouche le plus souvent sur une note chiffrée, a un effet de stress sur les élèves et s'il ne cesse d'augmenter d'année en année, de niveau en niveau. De plus, à travers cette étude, nous aimerions constater s'il y a un effet sur le sexe : les filles sont-elles plus stressées que les garçons face à une note ? Puis, il serait intéressant et pertinent de se pencher sur la provenance sociale des enfants, pour démontrer s'il pourrait y avoir un impact de cette origine sur le stress ressenti par les élèves lors de l'évaluation. Par conséquent, nous aimerions répondre à la problématique suivante : l'évaluation est-elle génératrice de stress chez les élèves ?

Nous formulons l'hypothèse suivante : les élèves les plus âgés (9 ans/10 ans) seraient plus stressés face à l'évaluation que les autres élèves (6 ans/7 ans/8 ans). Alors, le niveau de stress des élèves de 9 ou 10 ans serait supérieur à celui des élèves de 6, 7 ou 8 ans. Nous pensons en ce sens puisque la note est de plus en plus prégnante au cours des années de scolarisation.

Nous émettons également, l'hypothèse que les garçons seraient moins stressés que les filles face à l'évaluation. Le niveau de stress des garçons serait inférieur à celui des filles. Les filles accorderaient sûrement plus d'importance et prendraient plus la note à cœur que les garçons. Ces derniers seraient moins sensibles face à une note chiffrée faible que les filles.

Nous annonçons, enfin, l'hypothèse que les enfants issus d'un milieu favorisé seraient plus stressés que ceux issus d'un milieu défavorisé. Le niveau de stress des enfants provenant d'un milieu favorisé serait supérieur à celui des enfants provenant d'un milieu défavorisé. Par

conséquent, les parents issus d'un milieu favorisé accorderaient plus d'importance aux études, en sous-entendu, à la note chiffrée pour ne pas pâler à l'image familiale, leurs enfants auraient alors une pression supplémentaire que les enfants issus d'un milieu défavorisé.

Nos variables indépendantes sont les suivantes :

- L'âge
- Le sexe (fille/garçon)
- La catégorie sociale (milieu favorisé/milieu défavorisé)

Notre variable dépendante est le niveau de stress mesuré.

## 4. Méthode

### 4.1. Population

Notre étude a été menée, dans deux écoles élémentaires différentes, une se situant à Margny-lès-Compiègne et à l'autre en réseau d'éducation prioritaire (REP) à Creil. Les écoles ont été choisies en fonction de leur zone d'implantation, celle de Margny-lès-Compiègne se situe dans une zone dite favorisée et celle de Creil se trouve dans une zone dite défavorisée. Dans chacune de ces écoles, plusieurs classes ont participé à l'étude.

A Margny-lès-Compiègne, cinq classes :

- CP : 27 élèves dont 15 garçons et 12 filles,
- CE1 : 24 élèves dont 9 garçons et 15 filles,
- CE1/CE2 : 23 élèves dont 7 CE1 (4 garçons et 3 filles) et 16 CE2 (9 garçons et 7 filles),
- CE2/CM1 : 26 élèves dont 6 CE2 (3 garçons et 3 filles) et 20 CM1 (9 garçons et 11 filles),
- CM2 : 26 élèves dont 12 garçons et 14 filles.

Cette école représente 126 élèves dont 61 garçons et 65 filles.

A Creil, cinq classes :

- CE1/CE2 : 20 élèves dont 11 CE1 (4 garçons et 7 filles) et 9 CE2 (4 garçons et 5 filles)

- CE1/CE2 : 23 élèves dont 6 CE1 (1 garçon et 5 filles) et 17 CE2 (7 garçons et 10 filles)
- CE2/CM1 : 25 élèves dont 12 CE2 (7 garçons et 5 filles) et 13 CM1 (5 garçons et 8 filles)
- CM1 : 20 élèves dont 8 garçons et 12 filles
- CM2 : 24 élèves dont 8 garçons et 16 filles

Cette école représente 112 élèves dont 44 garçons et 68 filles.

La totalité des élèves ayant participé à l'étude est de 238, représentant 105 garçons et 133 filles. Néanmoins, dû à l'absentéisme de certains élèves au moment de la passation des questionnaires, l'étude a recensé, au total, 219 réponses.

## 4.2. Matériel

Le matériel est constitué de deux questionnaires (**Annexe 1**) que nous avons adaptés aux enfants. Pour les construire, nous nous sommes basés sur une échelle de stress déjà existante, celle d'état d'anxiété en compétition de F. Curry (1999) (**Annexe 2**). Cette échelle nous a permis de retravailler certaines des affirmations utilisées par F. Curry mais aussi de créer de nouvelles affirmations en lien avec notre sujet. Dans chacun des questionnaires, nous avons mélangé à la fois des questions fermées et ouvertes, puis, des questions à réponses multiples. Pour ces dernières, nous avons juxtaposé des affirmations à la fois positives comme « j'ai hâte de faire l'évaluation », « je suis à l'aise » et négatives « je suis nerveux », « j'ai mal au ventre ». Les questionnaires sont composés d'un titre « L'évaluation à l'école » et d'une courte introduction présentant la recherche et précisant les consignes à suivre pour pouvoir répondre au questionnaire. A la fin du questionnaire, des questions sur les caractéristiques des élèves sont à renseigner (prénom, sexe, âge, classe, métiers des parents). Pour la variable « provenance sociale », en fonction du métier du père et de la mère, nous nous sommes basés sur le tableau des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de 2003, pour classer l'individu soit dans la « classe supérieure », soit dans la « classe moyenne », soit dans la « classe populaire ». Deux questionnaires sont à faire passer à chaque élève. Le premier représente le questionnaire général, l'élève y répond en se basant sur ses impressions et ses ressentis éprouvés lors des évaluations qu'il a déjà passées. Et le second doit être rempli juste

avant de faire une évaluation, l'élève exprime à travers ce questionnaire ses impressions et ses ressentis avant d'effectuer son évaluation.

Il faut préciser que le matériel est à la portée des élèves à partir de 6/7 ans et au-delà, la présence des tableaux à double entrées écartent l'éventuelle participation des élèves de maternelle, cela serait trop compliqué. Nous avons aussi fait en sorte que les différents questionnaires soient assez rapides à remplir pour que les élèves répondent avec attention à chaque question et éviter qu'ils se dépêchent pour le terminer.

### 4.3. Procédure

Pour déterminer les questions pertinentes à l'étude et orienter la constitution du questionnaire, nous avons fait passer deux questionnaires « tests » à deux élèves, un n'ayant pas de difficultés particulières et l'autre présentant des difficultés dans les apprentissages, dans chaque classe du CP au CM2, de l'école Ferdinand Buisson. Il a été intéressant de constater que la passation des questionnaires n'a présentée aucune difficulté particulière pour les élèves du CE1 au CM2. Pour ceux de CP, l'enseignante a dû les guider et reprendre pas à pas le questionnaire avec eux puisqu'il leur était impossible de les remplir en autonomie. Concernant la procédure générale, les questionnaires sont distribués aux élèves, ils y répondent de façon individuelle sauf les CP, aidés par leur enseignante. Plus précisément, le questionnaire générale est à passer à n'importe quel moment, les élèves doivent répondre aux différentes questions posées : « Aimes-tu les évaluations ? », « Pourquoi ? », puis, cochés dans les tableaux, en fonction des affirmations, s'ils ressentent cela « à chaque évaluation », « à 3 évaluations sur 4 », « à 2 évaluations sur 4 », « à 1 évaluation sur 4 » ou « à aucune évaluation ». Différents tableaux sont à remplir dans ce questionnaire, puisqu'un fait référence aux ressentis avant une évaluation, l'autre durant l'évaluation et le dernier, au retour de l'évaluation. Pour le questionnaire précis, les élèves ont un seul tableau à remplir juste avant d'effectuer leur évaluation, sur le même principe que le premier questionnaire, ils doivent cocher leurs différents ressentis concernant les affirmations proposées, s'ils le ressentent « pas du tout », « un peu », « moyennement » ou « beaucoup ». En parallèle, des consignes ont été passées aux différents enseignants, notamment, de donner le questionnaire général un jour où il n'y a pas d'évaluation ni de rendu d'évaluation pour éviter de créer un biais avec l'autre questionnaire. Ce dernier est celui précis qui est à donner avant une évaluation et les enseignants doivent indiquer la durée et la discipline de celle-ci. Nous avons

choisi la période de décembre/janvier pour faire passer les questionnaires, puisqu'il s'agit d'une période durant laquelle les enseignants doivent remplir le premier trimestre de leurs élèves et donc où ils font passer le plus d'évaluations. Pour les deux questionnaires, concernant le moment de la journée pour la passation, il a été recommandé aux enseignants de faire passer chaque questionnaire à partir de 8h40 et de ne pas attendre le moment de la récréation, le plus souvent qui est à 10h30, pour éviter que les élèves bâclent leurs réponses au questionnaire pour aller jouer en récréation plus vite. C'est également un moment où la concentration des élèves est au maximum, selon Montagner et Testu (1996).

Notre variable dépendante est le stress mesuré. Pour la calculer, nous avons mis en place un système de points et avons utilisé le logiciel « Sphinx » pour analyser nos différents résultats. Dans chaque questionnaire, et particulièrement dans les tableaux, chaque réponse cochée des élèves vaut tant de point(s). Les points vont de 1 à 5 pour le questionnaire général et de 1 à 4, pour le questionnaire précis. Chaque affirmation positive est répertoriée dans la variable « à l'aise » et chaque affirmation négative se situe dans la variable « stress ».

## 5. Résultats

### 1) Le questionnaire général

La répartition des points, pour les tableaux du questionnaire général, est ainsi construite : lorsqu'un élève va répondre à chaque affirmation, il comptabilisera 1 point lorsqu'il cochera « à chaque évaluation », 2 points pour avoir coché « à 3 évaluations sur 4 », 3 points pour « à 2 évaluations sur 4 », 4 points pour « à 1 évaluation sur 4 » et 5 points pour « à aucune évaluation ».

Pour le questionnaire général, il est important de préciser que pour la variable « à l'aise », plus le score est moindre et plus l'élève est à l'aise, à contrario, plus le score est élevé et plus l'élève est stressé. Exemple : un élève qui coche, à l'affirmation « je sais que je vais y arriver », « à chaque évaluation » valant 1 point, et qu'il coche cela à toutes les affirmations positives, son score sera faible, qui prouvera que cet élève est à l'aise face à l'évaluation. Par contre, si un élève coche à cette même affirmation « à aucune évaluation » valant 5 points, son score sera élevé et signifiera que l'élève est stressé. Pour la catégorie « stress », plus le score est faible et plus l'élève est en stress, à l'inverse, plus le score est élevé et plus l'élève est à l'aise. Exemple : si un élève répond, à l'affirmation « je suis en panique », « à chaque

évaluation » équivalant à 1 point et qu'il coche cela à toutes les affirmations négatives, son score sera faible, l'élève est alors en stress. Au contraire, s'il coche à cette même affirmation « à aucune évaluation » (5 points), il aura un score élevé et indiquera que l'élève est à l'aise.

Dans ce questionnaire, pour la variable « à l'aise », en ne prenant en compte que les affirmations positives, si un élève est complètement détendu face à l'évaluation, il obtiendra un score de 10 points et si un élève est stressé, il aura un total de 50 points. Pour la variable « stress », en ne s'intéressant donc qu'aux affirmations négatives, si un élève est anxieux, il atteindra 10 points et 50 points s'il est à l'aise.

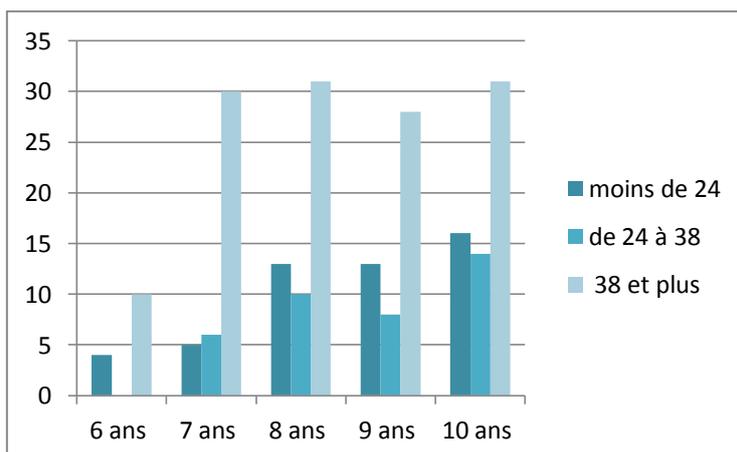
Tout d'abord, concernant la variable « âge » :

Tableau 1 - Moyenne des points obtenus au questionnaire général selon l'âge des élèves (variable « stress »)

Age	QG total stress
6 ans	40,50
7 ans	41,34
8 ans	37,48
9 ans	35,73
10 ans	34,75
<b>TOTAL</b>	<b>37,25</b>

En moyenne, à ce questionnaire, les élèves de 6 ans sont plus à l'aise : 40,50 points (sur 50) que ceux de 7 ans : 41,34 points, de 8 ans : 37,48 points, de 9 ans : 35,73 points et que ceux de 10 ans : 34,75 points. Ces derniers semblent plus stressés quant aux ressentis de l'évaluation que les autres.

Figure 1 - Dépendance entre l'âge et le stress au questionnaire général



La dépendance entre l'âge et le stress au questionnaire général n'est pas significative ( $\text{Chi}^2 = 9,06$ ,  $\text{ddl} = 8$ ,  $1-p = 66,27\%$ ). Le lien entre l'âge et le stress de ce questionnaire n'est pas significatif. En effet, on peut observer sur le graphique quelle que soit l'âge des élèves, la majorité obtient un score entre 38 points et plus : 10 sur 14 pour ceux âgés de 6 ans, 30 sur 41 pour ceux de 7 ans, 31 sur 54 de 8 ans, 28 sur 49 de 9 ans et 31 sur 61 de 10 ans.

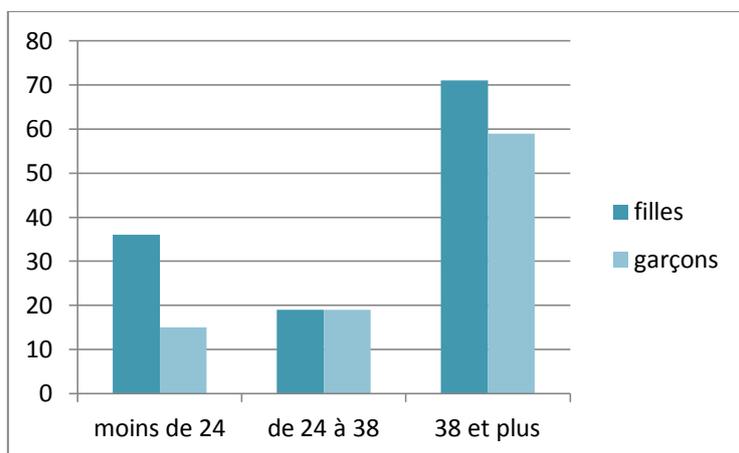
Ensuite, concernant la variable « sexe » :

Tableau 2 - Moyenne des points obtenus au questionnaire général selon le sexe des élèves (variable « stress »)

Sexe	QG total stress
une fille	<b>36,16</b>
un garçon	<b>38,72</b>
<b>TOTAL</b>	<b>37,25</b>

Les garçons ont un score moyen de 38,72 points à ce questionnaire. Leur score est supérieur à celui des filles : en moyenne 36,16 points. Les garçons en obtenant ce score sont moins stressés que les filles puisqu'ils sont plus proches de 50 points qu'elles.

Figure 2 - Dépendance entre le sexe et le stress au questionnaire général



La dépendance entre le sexe et le stress au questionnaire général est peu significative ( $\text{Chi}^2 = 4,89$ ,  $\text{ddl} = 8$ ,  $1-p = 91,34\%$ ). Le lien entre le sexe et le stress à ce questionnaire est faible. Nous pouvons juste affirmer que les filles sont légèrement moins stressées que les garçons puisque 71 sur 126 filles ont un score entre 38 points et plus et 59 sur 93 garçons ont ce même score. La grande majorité des élèves : 130 sur 219 atteignent un score entre 38 points et plus.

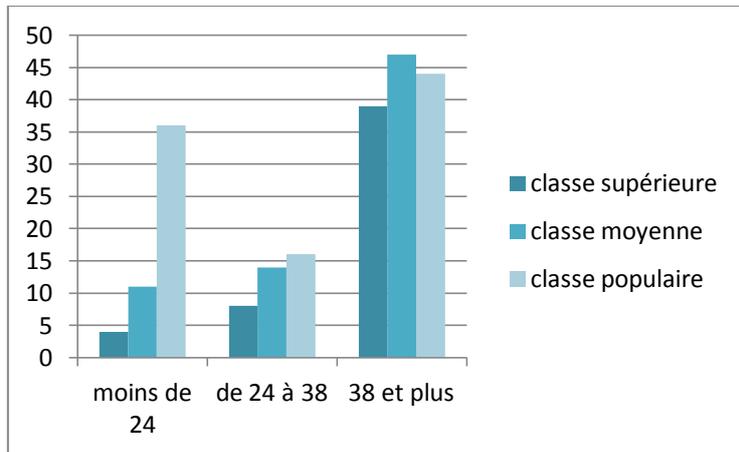
Enfin, concernant la variable « origine sociale » :

Tableau 3 - Moyenne des points obtenus au questionnaire général selon l'origine sociale des élèves  
(variable « stress »)

Origine sociale	QG total stress
Classe supérieure	41,88
Classe moyenne	39,25
Classe populaire	33,28
<b>TOTAL</b>	<b>37,25</b>

Grâce au tableau, on peut constater que les élèves de la classe supérieure obtiennent un score moyen plus élevé que les autres classes. Ils ont un score de 41,88 points, en moyenne, alors que ceux de la classe moyenne ont 39,25 points et ceux de la classe populaire ont 33,28 points. Les scores moyens tendent à dire que les élèves de la classe supérieure sont moins stressés que ceux de la classe moyenne et encore moins que de la classe populaire.

Figure 3 - Dépendance entre l'origine sociale et le stress au questionnaire général



La dépendance entre l'origine sociale et le stress au questionnaire général est très significative. Il y a un lien très significatif entre l'origine sociale et le stress à ce questionnaire. On aperçoit, en effet, que sur le graphique, seulement 4 enfants provenant d'un milieu aisé sur 51 ont un score inférieur à 24 points et 36 enfants issus d'un milieu défavorisé sur 96 ont un score inférieur aussi à 24 points. Rappelons que pour la variable « stress », un élève non stressé obtient un score de 50 points et un stressé de 10 points (score inférieur à 24).

Plus précisément, nous allons détailler chaque tableau de ce questionnaire.

a) Les ressentis avant une évaluation

Pour le premier tableau, tout d'abord, concernant les ressentis avant une évaluation de façon générale, pour la variable « à l'aise », un élève ne ressentant pas de stress aura un score de 3 points tandis qu'un élève stressé aura un score de 15 points. Pour la variable « stress », un élève angoissé obtiendra un score de 3 points et de 15 points lorsqu'il ne le sera pas.

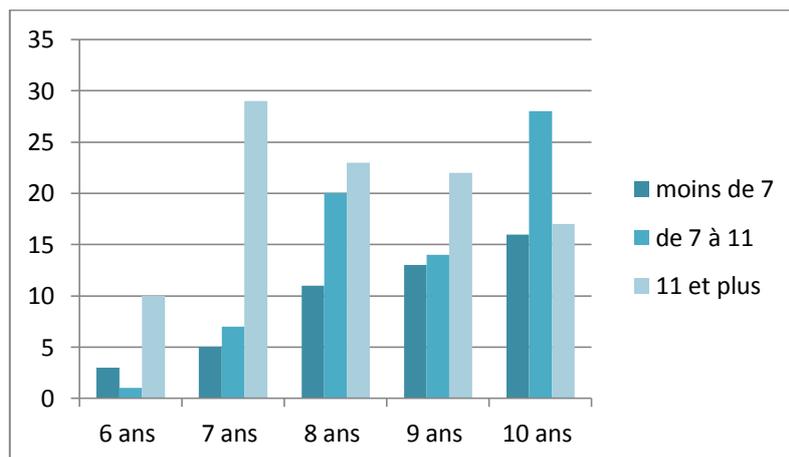
En premier lieu, nous avons obtenu les résultats suivants, concernant la variable « âge » :

Tableau 4 - Moyenne des points obtenus au premier tableau du questionnaire général selon l'âge des élèves  
(variable « stress »)

Age	QG avant évaluation (stress)
6 ans	12,21
7 ans	12,20
8 ans	10,43
9 ans	9,69
10 ans	9,05
<b>TOTAL</b>	<b>10,32</b>

Pour la variable « stress », nous remarquons que les élèves de 6 ans obtiennent 12,21 points en moyenne, un score supérieur à celui des élèves de 7 ans avec 12,20 points, des élèves de 8 ans avec 10,43 points, des élèves de 9 ans avec 9,69 points et des élèves de 10 ans avec 9,05 points.

Figure 4 - Dépendance entre l'âge et le stress au premier tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'âge et le stress au premier tableau du questionnaire général est très significative ( $\chi^2 = 24,58$ , ddl = 8 et  $p = 99,82\%$ ). Sur les ressentis en général avant une évaluation, il semble y avoir un lien entre l'âge et le stress. En effet, on peut constater que 29 élèves de 7 ans sur 41 répondent être très à l'aise (11 points et plus) avant une évaluation contre 7 se trouvant dans la moyenne (7 à 11 points). En revanche, 28 élèves de 10 ans sur 61 obtiennent un score entre 7 et 11 points, puis 11 points et plus pour 17 élèves. Les élèves au CE1 semblent moins stressés que les élèves de CM2.

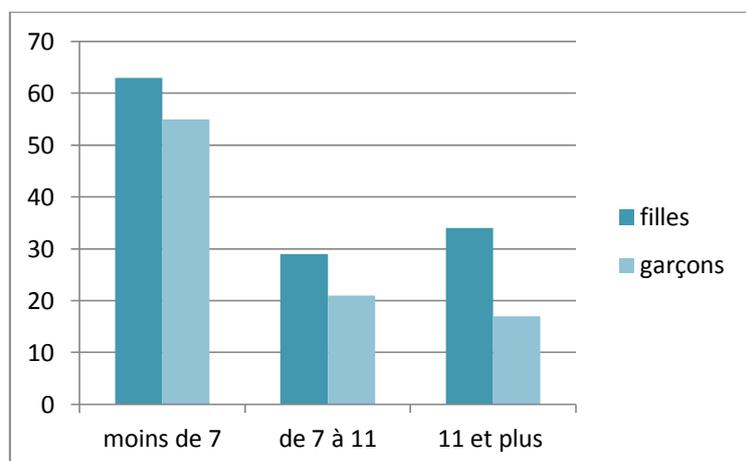
En second lieu, concernant la variable « sexe », nous avons trouvé les résultats suivants :

Tableau 5 - Moyenne des points obtenus au premier tableau du questionnaire général selon le sexe des élèves (variable « à l'aise »)

Sexe	QG avant évaluation (à l'aise)
une fille	7,74
un garçon	6,96
<b>TOTAL</b>	<b>7,41</b>

En moyenne, avec la variable « à l'aise », les garçons obtenant un score moyen de 6,96 points sont plus proches de 3 points (complètement détendu) que les filles avec un score moyen de 7,74 points. Elles plus proches de 15 points (total des points de stress).

Figure 5 - Dépendance entre le sexe et la variable « à l'aise » au premier tableau du questionnaire général



La dépendance entre le sexe et la variable « à l'aise » au premier tableau du questionnaire général n'est pas significative ( $\chi^2 = 2,57$ , ddl = 2,  $1 - p = 72,40\%$ ). Il n'y a pas de lien entre la variable « sexe » et « à l'aise », concernant les ressentis avant une évaluation. Le nombre d'élèves selon le sexe se répartie de façon équivalente selon le score obtenu.

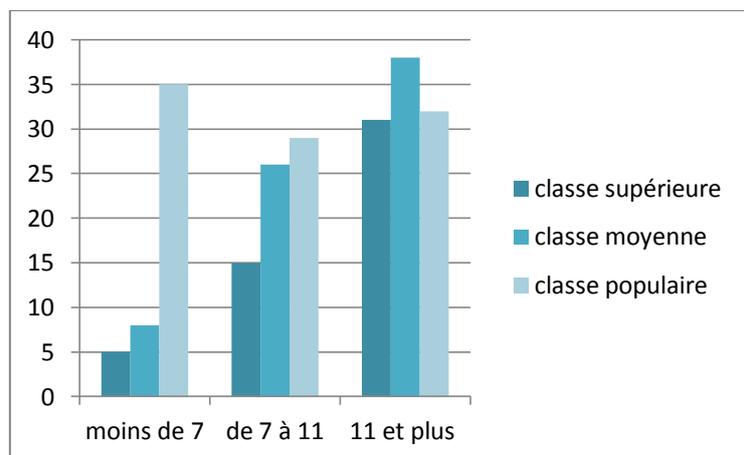
Dernièrement, nous allons nous centrer sur la variable « origine sociale » :

Tableau 6 - Moyenne des points obtenus au premier tableau du questionnaire général selon l'origine sociale des élèves (variable « stress »)

Origine sociale	QG avant évaluation (stress)
Classe supérieure	<b>11,71</b>
Classe moyenne	<b>10,96</b>
Classe populaire	<b>9,11</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10,32</b>

Aux ressentis éprouvés avant une évaluation, les élèves issus de la classe supérieure semblent être plus à l'aise puisqu'ils ont 11,71 points (sur 15 points pour la variable « stress »), score moyen supérieur à celui des élèves issus de la classe moyenne : 10,96 points et de la classe populaire : 9,11 points.

Figure 6 - Dépendance entre l'origine sociale et le stress au premier tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'origine sociale et le stress au premier tableau du questionnaire général est très significative ( $\chi^2 = 23,57$ , ddl = 4,  $1 - p = 99,99\%$ ). Il y a alors un lien significatif entre l'origine sociale et le stress, par rapport aux ressentis avant une évaluation. En effet, nous pouvons observer que 35 élèves issus d'un milieu défavorisé sur 96 sont plus ou moins

stressés, ces derniers obtiennent un score entre 3 et 7 points, en sachant nous le rappelons que pour la variable « stress », un élève stressé peut obtenir jusqu'à 3 points et un détendu, 15 points. A l'inverse, 8 élèves seulement issus de la classe moyenne sur 72 semblent être anxieux et 5 élèves sur 51 pour la classe supérieure.

b) Les ressentis lors d'une évaluation

Ensuite, le second tableau du questionnaire se centre sur les ressentis de l'élève durant son évaluation, toujours de façon générale. Pour la variable « à l'aise », un élève détendu comptabilisera un score de 4 points et de 20 points pour un élève tendu. Pour la variable « stress », un élève stressé aura 4 points et 20 points s'il ne l'est pas.

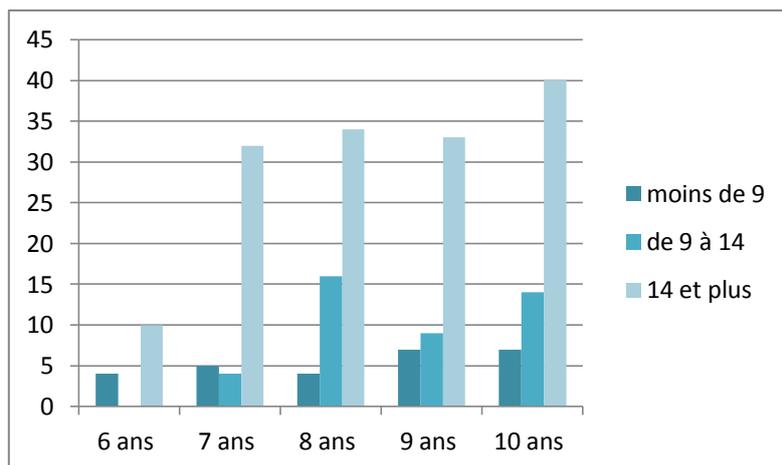
Intéressons-nous, tout d'abord, à la variable « âge » :

Tableau 7 - Moyenne des points obtenus au second tableau du questionnaire général selon l'âge des élèves (variable « stress »)

<b>Age</b>	<b>QG pendant évaluation</b>
6 ans	<b>16,21</b>
7 ans	<b>16,71</b>
8 ans	<b>15,44</b>
9 ans	<b>15,27</b>
10 ans	<b>15,26</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15,64</b>

Pour la variable « stress », en moyenne, un élève de 6 ans obtient 16,21 points lorsqu'il répond au questionnaire sur les émotions ressentis lors d'une évaluation. 16,71 points pour les élèves de 7 ans, 15,44 points pour les élèves de 8 ans, 15,27 pour ceux de 9 ans et 15,26 pour ceux de 10 ans. Pour tous, leur score signifie qu'ils sont en moyenne à l'aise pendant une évaluation, cependant, on remarque que leur score diminue d'année en année.

Figure 7 - Dépendance entre l'âge et le stress au second tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'âge et le stress au second tableau du questionnaire général est alors peu significative ( $\chi^2 = 13,05$ , ddl = 8 et  $1-p = 88,99\%$ ). Le lien entre la variable « âge » et « stress » sur les ressentis généraux lors d'une évaluation est faible. Effectivement, sur le graphique, on peut apercevoir, que pour la plupart des tranches d'âges, les élèves semblent très à l'aise puisque 32 d'entre eux de 7 ans, 34 de 8 ans, 33 de 9 ans et 40 de 10 ans ont cumulé un score entre 14 et 20 points.

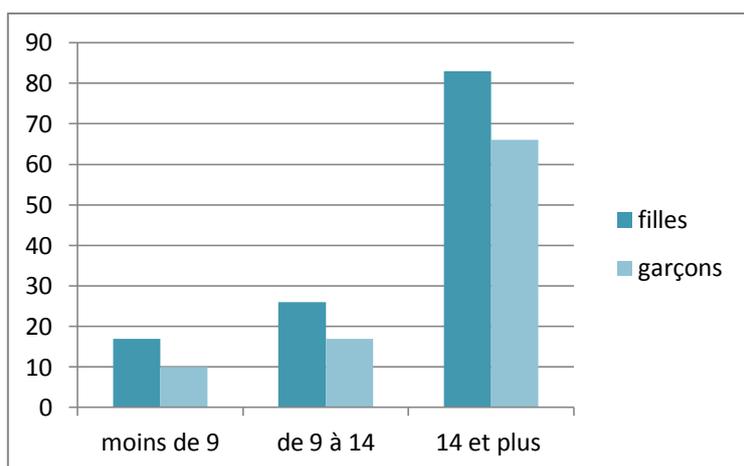
Ensuite, nous allons nous préoccuper de la variable « sexe » :

Tableau 8 - Moyenne des points obtenus au second tableau du questionnaire général selon le sexe des élèves (variable « stress »)

Sexe	QG pendant évaluation
une fille	<b>15,29</b>
un garçon	<b>16,11</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15,64</b>

Cette moyenne va dans le même sens que la précédente, les garçons obtiennent en moyenne 16,11 points sur leurs ressentis lors d'une évaluation, score supérieur à celui des filles, qui est de 15,29 points en moyenne. Le score des garçons est plus proche du score « à l'aise » de 20 points que celui des filles.

Figure 8 - Dépendance entre le sexe et le stress au second tableau du questionnaire général



La dépendance entre le sexe et le stress au second tableau du questionnaire général n'est pas significative ( $\chi^2 = 0,68$ , ddl = 2,  $1 - p = 28,86\%$ ). Il n'y a pas de lien entre le sexe et le stress, par rapport aux ressentis lors de l'évaluation. Pour la variable « stress », la majorité des filles : 66 sur 93 et des garçons : 83 sur 126 semblent à l'aise puisqu'ils ont un score entre 14 et 20 points.

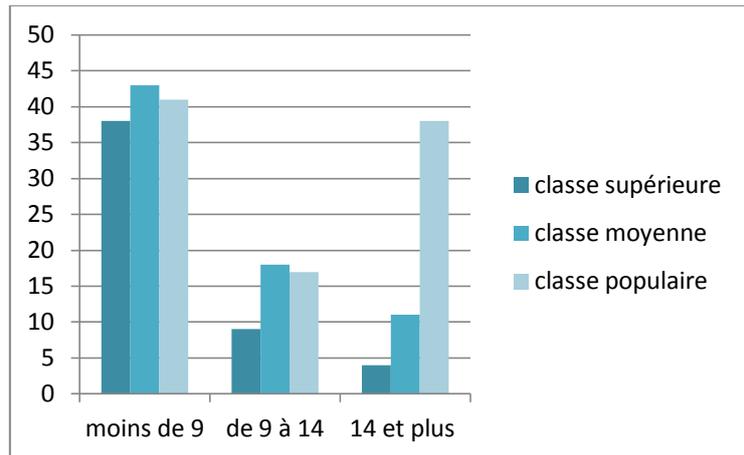
Enfin, revenons sur la variable « origine sociale » :

Tableau 9 - Moyenne des points obtenus au second tableau du questionnaire général selon l'origine sociale des élèves (variable « stress »)

Origine sociale	QG pendant évaluation
> Classe supérieure	<b>17,39</b>
> Classe moyenne	<b>16,46</b>
> Classe populaire	<b>14,09</b>
<b>TOTAL</b>	<b>15,64</b>

Le score moyen des élèves de classe populaire est inférieur à celui de ceux de la classe supérieure ( $14,09 < 17,39$ ). Autrement dit, les élèves de la classe populaire semblent être plus stressés que les élèves de la classe supérieure, puisque leur score de ces dernières est plus proche des 20 points que celui de ceux de la classe populaire.

Figure 9 - Dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » au second tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » au second tableau du questionnaire général est très significative ( $\chi^2 = 25,04$ , ddl = 4,  $1 - p = >99,99\%$ ). Le lien entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » est très significatif. En effet, nous pouvons constater, sur le graphique, que 4 élèves seulement sur 51 d'un milieu favorisé sont tendus lorsque nous les interrogeons sur leurs ressentis lors d'une évaluation et 38 élèves sur 96 de la classe populaire. Ces élèves ont un score entre 14 et 20 points, ce dernier résultat étant le maximum de points qu'un élève tendu face aux affirmations positives (variable « à l'aise ») puisse avoir.

### c) Les ressentis au retour d'une évaluation

Puis, le dernier tableau composant ce questionnaire s'intéresse aux ressentis de l'élève au retour de son évaluation. Pour la variable « à l'aise », un élève calme face à l'évaluation aura un score de 3 points et de 15 points s'il est en panique. Pour la variable « stress », un élève nerveux accumulera 3 points et 15 points s'il est à l'aise.

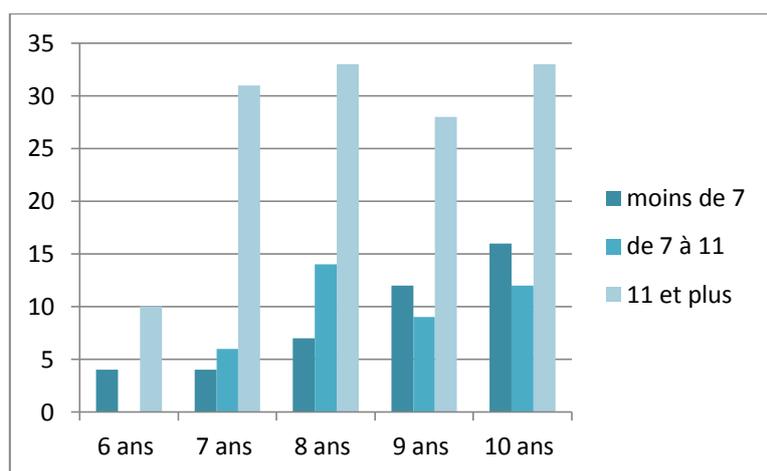
Premièrement, les résultats recueillis de la variable « âge » sont ci-dessous :

Tableau 10- Moyenne des points obtenus au dernier tableau du questionnaire général selon l'âge des élèves (variable « stress »)

Age	QG retour évaluation (stress)
6 ans	<b>12,07</b>
7 ans	<b>12,44</b>
8 ans	<b>11,61</b>
9 ans	<b>10,78</b>
10 ans	<b>10,44</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11,28</b>

Pour la variable « stress », on peut observer qu'en moyenne, tous les élèves semblent à l'aise au retour d'une évaluation puisque leur score est plus proche de 15 points que de 3. Et que cette aisance diminue généralement de niveau en niveau. En effet, les élèves de 7 ans (CE1) ont 12,44 points moyens alors que ceux de 8 ans (CE2) totalisent 11,61 points moyens, ceux de 9 ans (CM1) : 10,78 points et 10,44 points pour les élèves de 10 ans (CM2).

Figure 10 - Dépendance entre l'âge et le stress au dernier tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'âge et le stress au dernier tableau du questionnaire général est peu significative ( $\chi^2 = 12,53$ , ddl = 8, 1-p = 87,09%). Le lien entre la variable « âge » et « stress » au retour de l'évaluation est moindre. On constate une forte aisance des élèves de 7 ans à 10 ans concernant le retour d'une évaluation car 31 élèves de 7 ans, 33 de 8 ans, 28 de 9 ans et 33 de 10 ans comptabilisent un total de points compris entre 11 et 15 points.

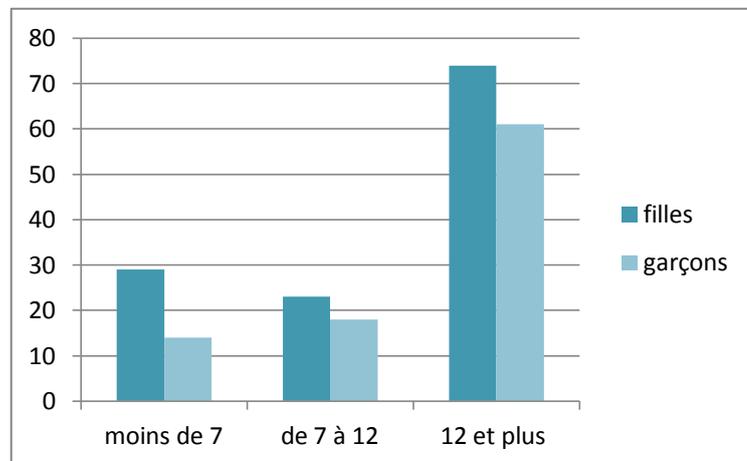
Deuxièmement, les résultats pour la variable « sexe » sont les suivants :

Tableau 11 - Moyenne des points obtenus au dernier tableau du questionnaire général selon le sexe des élèves (variable « stress »)

Sexe	QG retour évaluation (stress)
une fille	<b>10,98</b>
un garçon	<b>11,70</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11,28</b>

Les ressentis par rapport au retour d'une évaluation sont plus positifs chez les garçons, qui ont 11,70 points en moyenne que chez les filles, qui cumulent 10,98 points en moyenne. Le score des garçons est supérieur à celui des filles et est donc plus proche de 15 points (à l'aise).

Figure 11 - Dépendance entre le sexe et le stress au dernier tableau du questionnaire général



La dépendance entre le sexe et le stress au dernier tableau du questionnaire général n'est pas significative ( $\chi^2 = 2,17$ , ddl = 2, 1-p = 66,22%). Il n'y a pas de lien entre le sexe et le stress ressenti au retour d'une évaluation. Plus de la moitié des filles : 74 sur 126 et celle des garçons : 61 sur 93 cumulent un total de 12 points et plus au niveau des ressentis au retour d'une évaluation, ils sont donc positifs que ce soient chez les filles et chez les garçons.

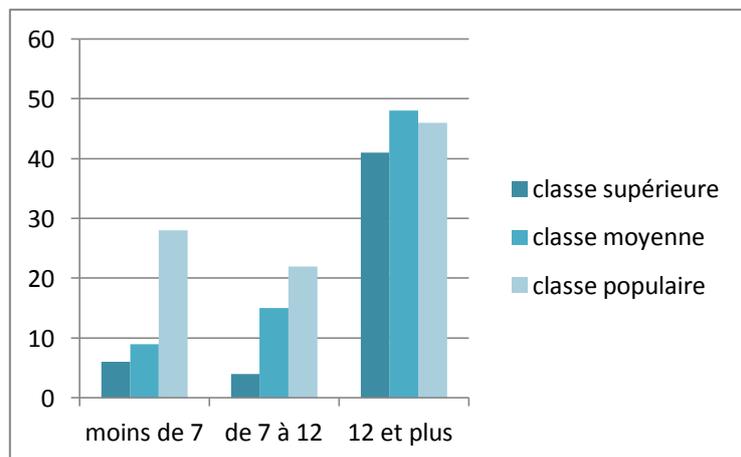
Enfin, voyons les résultats de la variable « origine sociale » :

Tableau 12 - Moyenne des points obtenus au dernier tableau du questionnaire général selon l'origine sociale des élèves (variable « stress »)

Origine sociale	QG retour évaluation (stress)
Classe supérieure	<b>12,78</b>
Classe moyenne	<b>11,83</b>
Classe populaire	<b>10,07</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11,28</b>

En moyenne, les élèves de classe populaire ont un score moyen de 10,07 points, en fonction de leurs ressentis au retour d'une évaluation. Ceux de classe moyenne, ont un score moyen de 11,83 points et de 12,78 points pour ceux de classe supérieure. Les élèves de classe supérieure sont plus à l'aise quant à leurs ressentis au retour d'une évaluation que ceux de classe populaire.

Figure 12 - Dépendance entre l'origine sociale et le stress au dernier tableau du questionnaire général



La dépendance entre l'origine sociale et le stress au dernier tableau du questionnaire général est très significative ( $\chi^2 = 18,35$ , ddl = 4,  $1 - p = 99,89\%$ ). Le lien entre l'origine sociale et le stress ressenti au retour d'une évaluation est très significatif. Nous pouvons l'apercevoir à l'aide de ce graphique ci-dessus, sur 51 enfants issus de la classe supérieure, 41 sont très à l'aise car ils obtiennent un score compris entre 12 et 15 points alors que sur 96 enfants issus de la classe populaire 28 sont stressés car ils ont un score entre 3 et 7 points. Contre 46 de la classe populaire qui sont à l'aise (entre 12 et 15 points) et 4 de la classe supérieure étant moyennement à l'aise et moyennement stressés (entre 7 et 12 points).

## 2) Le questionnaire précis

Et, voici maintenant la répartition des points pour le questionnaire précis : cocher à chaque affirmation « pas du tout » vaudra 1 point, « un peu » : 2 points, « moyennement » : 3 points et « beaucoup » : 4 points.

Pour ce questionnaire, il est nécessaire de notifier que concernant la variable « à l'aise », plus le score est élevé et plus l'élève est à l'aise, en revanche, plus le score est moindre et plus l'élève est anxieux. Exemple : à l'affirmation « j'ai hâte de faire l'évaluation », l'élève qui répond « beaucoup » obtiendra 4 points et s'il répond aux affirmations positives à chaque fois par « beaucoup », son score sera élevé et signifiera que cet élève est à l'aise. Cependant, si un autre élève coche « pas du tout » à cette affirmation, il aura 1 point et s'il indique cette même réponse à toutes les affirmations positives, son score sera faible et prouvera que l'élève est en stress. A propos de la variable « stress », plus le score est élevé et plus l'élève est stressé, mais, plus le score est faible et plus l'élève est à l'aise. Exemple : si l'élève précise, à l'affirmation « j'ai mal au ventre », « beaucoup » et qu'il utilise cette réponse à chaque affirmation négative, il comptabilisera à chaque fois 4 points et obtiendra un score élevé, qui exposera un état de stress. Toutefois, si un autre élève à l'affirmation « j'ai mal au ventre », répond « pas du tout » et ainsi à toutes les affirmations négatives, son score sera moindre et exprimera un comportement décontracté face à l'évaluation.

Pour la variable « à l'aise », si l'élève est serein, il devra obtenir un score de 28 points et si l'élève est angoissé, il aura un score de 7 points. Pour la variable « stress », si l'élève est tendu, son score sera de 24 points et de 6 points s'il est calme.

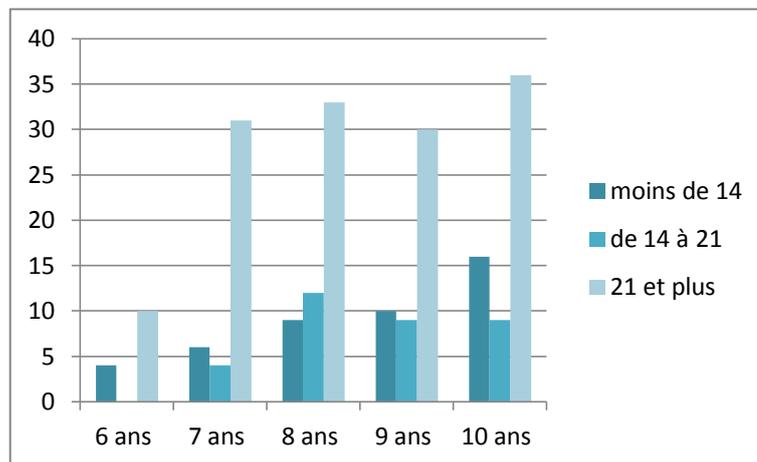
Pour commencer, nos résultats pour la variable « âge » sont les suivants :

Tableau 13 - Moyenne des points obtenus au questionnaire précis selon l'âge des élèves (variable « à l'aise »)

Age	QP avant évaluation (à l'aise)
6 ans	23,00
7 ans	22,54
8 ans	20,91
9 ans	20,37
10 ans	19,51
<b>TOTAL</b>	<b>20,84</b>

Pour la variable « à l'aise », les élèves en moyenne ne sont pas stressés avant de faire une évaluation parce qu'ils obtiennent un score plus proche de 28 points que de 7 points. Par contre, les points s'amointrissent d'année en année. On observe, effectivement, un score moyen plus faible : 19,51 points pour les élèves de 10 ans que le score moyen des élèves de 7 ans : 22,54 points, par exemple.

Figure 13 – Dépendance entre l'âge et la variable « à l'aise » au questionnaire précis



La dépendance entre l'âge et la variable « à l'aise » au questionnaire précis n'est pas significative ( $\chi^2 = 8,73$ , ddl = 8,  $1 - p = 63,47\%$ ). Il n'y a pas de lien entre la variable « âge » et « à l'aise » juste avant d'effectuer une évaluation. Le nombre d'élèves cumulant des points entre 21 et 28 points (très à l'aise) est à peu près similaire pour chaque tranche d'âge : 31 de 7 ans, 33 de 8 ans, 30 de 9 ans et 36 de 10 ans.

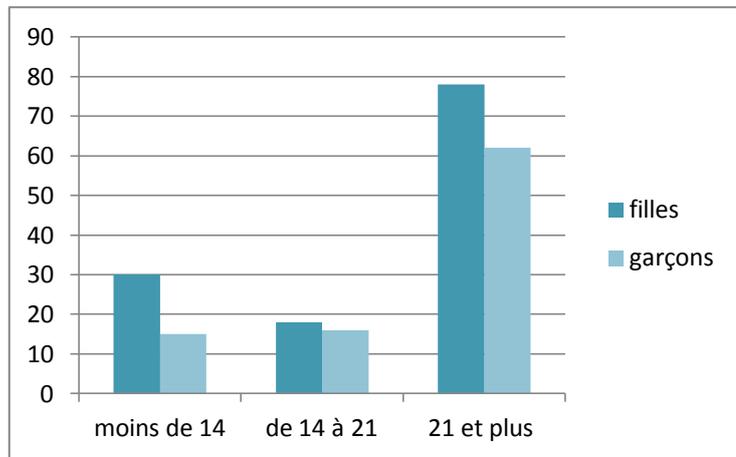
Ensuite, les résultats de la variable « sexe » se trouvent ci-dessous :

Tableau 14 - Moyenne des points obtenus au questionnaire précis selon le sexe des élèves (variable « à l'aise »)

Sexe	QP avant évaluation (à l'aise)
une fille	20,12
un garçon	21,81
<b>TOTAL</b>	<b>20,84</b>

Les garçons ont 21,81 points en moyenne, score supérieur à celui des filles : 20,12 points en moyenne. Le score des garçons est plus proche de 28 points (à l'aise) que celui des filles. Les garçons semblent plus à l'aise que les filles avant de faire une évaluation.

Figure 14 - Dépendance entre le sexe et la variable « à l'aise » au questionnaire précis



La dépendance entre le sexe et la variable « à l'aise » au questionnaire précis n'est pas significative ( $\chi^2 = 2,02$ , ddl = 2,  $1 - p = 63,57\%$ ). Il n'y a pas de lien significatif entre le sexe et la variable « à l'aise » juste avant de faire une évaluation. Comme, nous pouvons l'observer sur le graphique, la majorité des filles : 78 sur 126 et celle des garçons : 62 sur 93 ont entre 18 et 28 points, ils sont tous plus ou moins à l'aise avant de faire une évaluation.

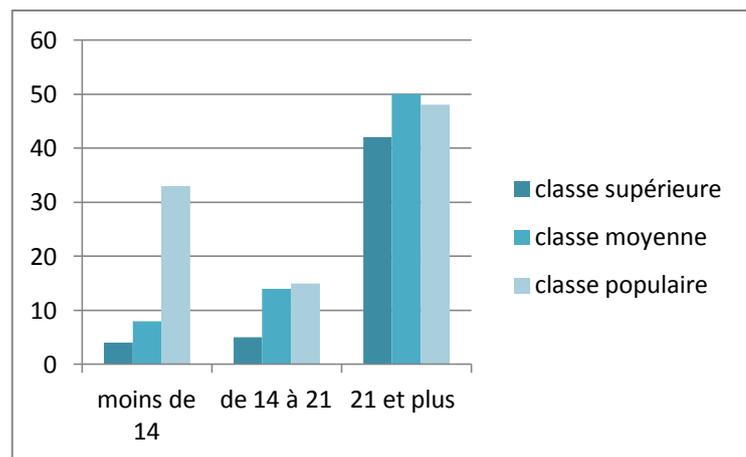
Enfin, concernant la variable « origine sociale » :

Tableau 15 - Moyenne des points obtenus au questionnaire précis selon l'origine sociale des élèves  
(variable « à l'aise »)

Origine sociale	QP avant évaluation (à l'aise)
Classe supérieure	23,22
Classe moyenne	21,88
Classe populaire	18,79
<b>TOTAL</b>	<b>20,84</b>

En moyenne, les enfants de classe supérieure ont un score moyen de 23,22 points (sur 28 à la variable à l'aise) signifiant s'ils sont plutôt à l'aise avant de faire une évaluation. Les enfants issus de la classe moyenne ont un score moyen inférieur à celui des enfants de classe supérieure : 21,88 points, ils sont moins à l'aise qu'eux avant d'effectuer une évaluation. Puis, les enfants de classe populaire ont un score moyen encore plus inférieur que celui des enfants de la classe supérieure et moyenne : 18,79, ces enfants sont alors moins à l'aise que les deux autres classes avant une évaluation.

Figure 15 - Dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » au questionnaire précis



La dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » au questionnaire précis est très significative ( $\chi^2 = 23,81$ , ddl = 4, 1-p = 99,99%). Le lien entre l'origine sociale et la variable « à l'aise », avant de faire une évaluation, est très significatif. En effet, en observant le graphique ci-dessus, nous pouvons apercevoir que 4 élèves seulement sur 51 de la classe supérieure sont angoissés et ont un score entre 7 et 14 points. Le nombre d'enfants stressés est supérieur dans la classe moyenne avec 8 enfants sur 72. Ce nombre est strictement supérieur dans la classe populaire avec 33 enfants sur 96.

### 3) L'ensemble des questionnaires

Pour finir, en réunissant les deux questionnaires, celui général et précis, pour la variable « à l'aise », un élève posé obtiendra un score de 38 points et de 57 points s'il est stressé. Puis, concernant la variable « stress », il peut regrouper jusqu'à 34 points s'il est anxieux et 56 points, s'il est détendu.

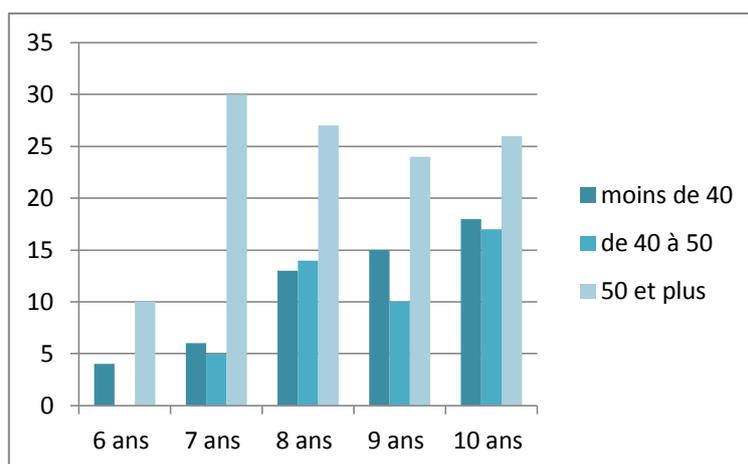
Tout d'abord, en faisant la moyenne de la variable « stress » avec celle « âge », nous pouvons observer ceci :

Tableau 16 - Moyenne des points obtenus aux questionnaires selon l'âge des élèves (variable « stress »)

<b>Age</b>	<b>Total Stress</b>
6 ans	<b>50,21</b>
7 ans	<b>51,10</b>
8 ans	<b>48,00</b>
9 ans	<b>46,47</b>
10 ans	<b>46,15</b>
<b>TOTAL</b>	<b>47,86</b>

En moyenne, à l'ensemble des questionnaires, les élèves de 6 ans ont un score moyen de 50,21 points, qui est plus faible que le score moyen de ceux de 7 ans : 51,10 points. Les élèves de CE1 sont alors plus détendus que les CP concernant l'évaluation. Ils le sont également par rapport aux élèves de 8 ans, qui cumulent un total de 48 points en moyenne, de 9 ans avec 46,47 points et 46,15 points pour ceux de 10 ans. Plus les élèves grandissent et plus ils sont proches de l'anxiété (34 points).

Figure 16 - Dépendance entre l'âge et le stress à l'ensemble des questionnaires



La dépendance entre l'âge et le stress à l'ensemble des questionnaires est peu significative ( $\chi^2 = 14,80$ , ddl = 8,  $1 - p = 93,68\%$ ). Le lien entre l'âge et le stress est faible. La majorité des élèves de chaque tranche d'âge semble à l'aise avec l'évaluation : 30 élèves sur 41 de 7 ans, 27 sur 54 de 8 ans, 24 sur 49 de 9 ans et 26 sur 61 de 10 ans soit approximativement la moitié des élèves de chaque tranche d'âge regroupe un score entre 50 et 56 points à l'ensemble des deux questionnaires.

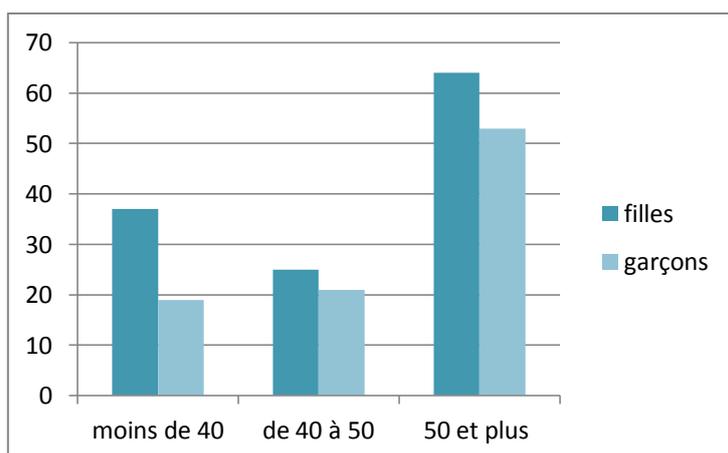
Ensuite, nous allons nous intéresser à la variable « sexe » :

Tableau 17 - Moyenne des points obtenus aux questionnaires selon le sexe des élèves (variable « stress »)

Sexe	Total Stress
une fille	<b>47,33</b>
un garçon	<b>48,58</b>
<b>TOTAL</b>	<b>47,86</b>

A l'ensemble des questionnaires, en moyenne, les filles obtiennent un score de 47,33 points et les garçons 48,58 points. Ce dernier est supérieur à celui des filles, les garçons semblent plus à l'aise, puisque leur score est plus proche du score de 56 (à l'aise), que les filles face à l'évaluation.

Figure 17 - Dépendance entre le sexe et le stress à l'ensemble des questionnaires



La dépendance entre le sexe et le stress à l'ensemble des questionnaires n'est pas significative ( $\chi^2 = 2,25$ , ddl = 2,  $1 - p = 67,47\%$ ). Il n'y a pas de lien entre le sexe et le stress éprouvé aux deux questionnaires. Qu'il s'agisse des filles et des garçons, ils semblent tout à fait à l'aise puisque 117 élèves d'entre eux sur 219 ont un score de 50 et plus (à l'aise : 56 points) représentant 64 filles sur 126 et 53 garçons sur 93.

Enfin, pour la variable « origine sociale » :

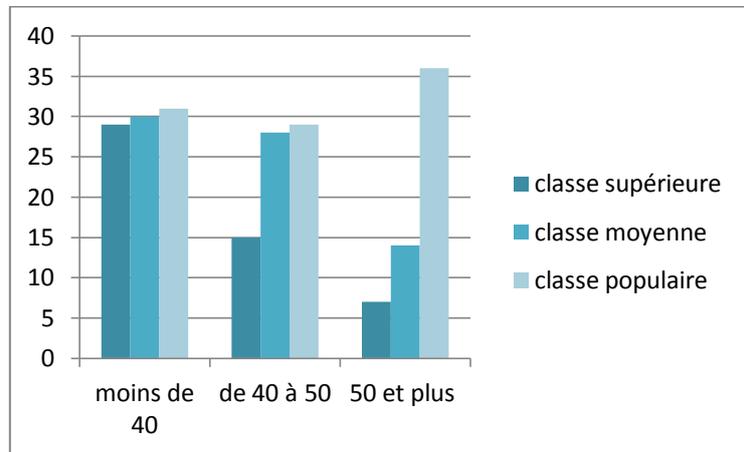
Tableau 18 - Moyenne des points obtenus aux questionnaires selon l'origine sociale des élèves  
(variable « stress »)

Origine sociale	Total Stress
Classe supérieure	<b>50,92</b>
Classe moyenne	<b>49,15</b>
Classe populaire	<b>45,27</b>
<b>TOTAL</b>	<b>47,86</b>

Il peut être nécessaire de rappeler qu'à la variable « stress », un élève stressé obtiendra 34 points et un élève tendu : 56 points. Nous remarquons alors que les enfants issus de la classe supérieure sont proches de ce dernier score avec 50,92 points. Ces élèves semblent tout à fait à l'aise avec l'évaluation. Les scores de la classe moyenne : 49,15 points et de la classe populaire : 45,27 points sont inférieurs au score de la classe supérieure. Les élèves les plus détendus face à l'évaluation sont les enfants provenant de la classe supérieure, suivis par ceux de la classe moyenne et de la classe populaire. Autrement dit, les enfants issus de la classe

populaire sont plus stressés par l'évaluation que ceux provenant de la classe moyenne que de la classe supérieure.

Figure 18 - Dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » à l'ensemble des questionnaires



La dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » à l'ensemble des questionnaires est très significative ( $\chi^2 = 15,11$ , ddl = 4, 1-p = 99,55%). Le lien entre l'origine sociale et la variable « à l'aise », concernant l'ensemble des deux questionnaires, est très significatif. En effet, nous pouvons constater que 29 enfants issus d'un milieu favorisé sur 51 sont à l'aise face à l'évaluation, leur score se trouvant entre 38 et 40 points contre 7, seulement, stressés, leur score étant entre 50 et 57 points. En revanche, les enfants issus d'un milieu défavorisé sont 36 sur 96 à être angoissés par l'évaluation.

#### 4) Autres résultats

Concernant les autres questions du questionnaire général, nous avons trouvé les résultats suivants :

Tableau 19 - Répartition du nombre d'élèves en fonction du nombre d'évaluations par semaine

<b>Nombre d'évaluations par semaine</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
2	182
1	36
0	1
<b>TOTAL</b>	<b>219</b>

Dans notre étude, 182 élèves sur 219 déclarent avoir deux évaluations par semaine, 36 en ont une et un élève n'en a aucune dans la semaine, il est possible qu'il y ait eu une erreur de compréhension pour ce dernier élève. Généralement, les élèves interrogés dans cette étude ont deux évaluations par semaine.

Tableau 20 - Répartition des élèves en fonction du mode de notation

<b>notation</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Avec une note chiffrée	101	46,1%
avec des lettres	1	0,5%
avec A/ECA/NA	117	53,4%
autre	0	0,0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>219</b>	<b>100%</b>

Sur les 219 interrogés, 101 sont évalués avec une note chiffrée (exemple : 15/20), 1 avec des lettres (A, B...) (il est également possible qu'il y ait eu une erreur de compréhension pour ce dernier) et 117 ont A/ECA/NA. Parmi les élèves interrogés, environ la moitié connaît le système de notation chiffrée et l'autre celle avec A/ECA/NA.

Tableau 21 - Moyenne d'évaluations en fonction du mode de notation

<b>notation</b>	<b>chiffre semaine évaluation</b>
Avec une note chiffrée	<b>1,75</b>
avec des lettres	<b>1,00</b>
avec A/ECA/NA	<b>1,90</b>
autre	-
<b>TOTAL</b>	<b>1,83</b>

En moyenne, nous remarquons, que les élèves, ayant une note chiffrée, ont 1,75 d'évaluation par semaine. Ceux, ayant des lettres, ont une évaluation par semaine. Et 1,90 évaluation par semaine pour les élèves ayant A/ECA/NA comme système de notation.

Tableau 22 - Répartition du nombre d'élèves en fonction de leur goût concernant l'évaluation

<b>goût évaluation</b>	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Oui	163	74,4%
Non	56	25,6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>219</b>	<b>100%</b>

Sur les 219 élèves interrogés, 163 aiment les évaluations. Pour l'expliquer, nous avons eu des réponses comme « parce qu'elles sont intéressantes » (Aimée, CE1), « j'aime faire travailler mon cerveau » (Adine, CE1), « j'aime bien car on apprend de nouvelles choses » (Eva, CE2), « car grâce aux évaluations, tu peux être super intelligent » (Nicolas, CE2), « c'est pour notre avenir » (Mathis, CM1), « pour avoir de bonnes notes comme ça j'ai beaucoup de cadeaux » (Ludmilla, CM1), « j'adore avoir de bonnes notes » (Manon, CM2), « si je réussis, mes parents me félicitent » (Astrid, CM2), « car j'aime réviser » (Laura, CM2). Et 56 sur les 219 élèves n'aiment pas les évaluations : « je trouve cela énervant et trop difficile » (Louisa, CE1), « parce que mes parents regardent mes évaluations tout le temps » (Anjalie, CE1), « parce que ça me stresse et j'ai peur d'avoir de mauvaises notes » (Noé, CE2), « j'ai peur de ne pas y arriver » (Yuri, CE2), « ça prend du temps et je ne comprends pas » (Lyna, CE2), « quand j'ai une mauvaise note, ma mère me crie dessus » (Jahid, CE2), « j'ai peur, ça me donne mal au ventre » (Gûlia, CM1), « parce que c'est stressant » (Manon, CM1), « c'est trop de travail » (Jana, CM2). La majorité des élèves interrogés apprécient les évaluations.

## 6. Discussion

Reprenons nos différentes variables : l'âge, le sexe et l'origine sociale, ainsi que d'autres données, puis, intéressons-nous à l'interprétation de ces différents résultats obtenus.

Tout d'abord, concernant la variable « âge », nos résultats montrent que la dépendance entre l'âge et le stress ou la variable « à l'aise », que ce soit au questionnaire général (figure 1), au questionnaire précis (figure 13) et à l'ensemble des questionnaires (figure 16), est non significative. Il semble que les élèves de 9/10 ans ne sont pas plus stressés que les élèves de 6, 7 ou 8 ans ou inversement. Cependant, nous avons obtenu une dépendance très significative entre l'âge et le sexe au premier tableau du questionnaire général (figure 4). Les ressentis avant une évaluation sont des ressentis plus négatifs pour les élèves de 10 ans (CM2) que pour ceux de 7 ans (CE1). Nous pouvons peut-être l'expliquer par rapport au fait que les élèves de CM2 dramatisent plus le moment de l'évaluation que les élèves de CE1 qui sont peut-être plus insouciant face à cette situation. Alors qu'en réalité, juste avant une évaluation (figure 13), la dépendance entre l'âge et la variable « à l'aise » est non significative. Avec l'ensemble de nos résultats, nous constatons que le stress n'est pas croissant de niveau en niveau à l'école élémentaire. Comparer le niveau de stress des élèves des différentes classes au sein de l'école élémentaire n'est donc pas concluant. A l'inverse, étudier le niveau de stress de chaque institution (école maternelle, élémentaire, collège, lycée, enseignement supérieur) semble être plus déterminant. Selon un sondage CSA, le niveau de stress augmente au fur et à mesure des années de scolarité : 22% des élèves de maternelle sont stressés, 29% des élèves de l'école élémentaire, 32% des collégiens, 42% des lycéens et 37% des étudiants. Ce serait les lycéens les plus stressés face au système scolaire avec 28.7% des lycéens possédant un stress supérieur à la moyenne, 47.6% ayant des scores de burn-out élevés et 28.5% touchés par une éventuelle dépression (S. Zakari et coll., 2008).

Ensuite, pour la variable « sexe », un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale (juillet 2013) souligne la différence d'opinions entre les filles et les garçons sur la note. Les garçons accepteraient plus facilement que les filles la comparaison et la compétition engendrées par l'évaluation. Néanmoins, nos différents résultats n'ont pas fait émerger de lien entre le sexe et le stress ou la variable « à l'aise », la dépendance n'a pas été significative. Nous pouvons pour cela nous référer aux figures 2, 5, 8, 11, 14, 17.

Pour terminer, penchons-nous sur la variable « provenance sociale », les résultats obtenus concernant cette variable ont été concluants. En effet, la dépendance entre l'origine sociale et le stress ou la variable « à l'aise » est significative.

Pour le questionnaire général (figure 3), le lien entre l'origine sociale et le stress est très significatif. Les élèves de classe défavorisée semblent plus stressés quant aux ressentis de l'évaluation que les élèves de classe favorisée. Plus particulièrement, aux ressentis avant une évaluation (figure 6), le lien entre l'origine sociale et le stress est très significatif. Les élèves de classe aisée et ceux de classe moyenne semblent moins stressés que ceux issus d'un milieu populaire. A la figure 9, pour les ressentis pendant une évaluation, le lien entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » est très significatif. Les élèves de classe populaire sont moins à l'aise que les enfants issus d'un milieu favorisé. Aux ressentis au retour d'une évaluation (figure 12), la dépendance entre l'origine sociale et le stress est très significative. Les enfants d'un milieu défavorisé sont plus nerveux que ceux d'un milieu favorisé. Pour le questionnaire précis (figure 15), avant d'effectuer une évaluation, le lien entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » est très significatif. Les élèves provenant de classe favorisée sont plus à l'aise que ceux de classe moyenne et le sont encore plus que ceux de classe défavorisée. Pour l'ensemble des questionnaires (figure 18), la dépendance entre l'origine sociale et la variable « à l'aise » est très significative. Les enfants issus d'un milieu défavorisé sont moins à l'aise face à l'évaluation que ceux provenant d'un milieu aisé.

Comment expliquer que ce soit les enfants de milieu défavorisé qui soient plus stressés que les enfants de milieu favorisé face à l'évaluation ? Plusieurs sondages peuvent nous aider à répondre à cette question, ainsi que de nombreux auteurs qui ont défini des concepts que nous pouvons mettre en lien directement avec nos résultats.

Nous savons que de nombreux parents sont inquiets en ce qui concerne l'avenir de leur enfant. D'ailleurs, 52% des parents d'élèves sont stressés par rapport à la réussite des élèves (sondage CSA), c'est-à-dire, que plus de la moitié des parents sur un échantillon donné serait oppressante face aux résultats de leurs enfants. Et le seul moyen de suivre ces résultats à l'école est l'évaluation, plus spécifiquement, la note. Ils accordent alors une très grande importance à cette note, oubliant tout le reste, d'ailleurs, une des questions que nous pouvons entendre à la sortie des écoles, après une journée de rendu d'évaluation : « combien as-tu eu à ton évaluation ? ». Les élèves sont alors anxieux face à la note et surtout au jugement des parents par rapport à cette même note. Dans notre étude, nous avons constaté que les enfants

issus d'un milieu défavorisé étaient moins à l'aise que ceux provenant d'un milieu aisé. En prenant en compte ce dernier sondage, nous pourrions mettre en évidence que les parents de milieu défavorisé seraient plus exigeants avec leurs enfants et plus stressés pour eux que les parents de milieu favorisé. Ils feraient alors partager ce stress avec leurs enfants qui, par la volonté et la détermination de leurs parents pour leur réussite, ont un stress supplémentaire que les enfants issus de classe supérieure. De plus, un autre sondage CSA a fait apparaître des résultats concernant les causes de stress des enfants selon leurs parents. D'après eux, le stress de leur enfant est provoqué à 22% par la pression des parents. Si nous allons dans le sens de notre étude, ce serait donc les parents des enfants provenant d'un milieu défavorisé qui mettraient plus de pression sur leurs enfants quant à leur réussite que ceux de classe supérieure.

Nous pouvons également expliquer nos résultats avec le concept de Bourdieu (1971) : celui de « reproduction ». Selon lui, un élève, issu d'un milieu social particulier, fera face aux inégalités de la reproduction et sera, plus tard, dans le même milieu social que celui d'origine. En parallèle, avec notre étude, cela expliquerait pourquoi les élèves issus d'un milieu défavorisé soient plus stressés, ils aimeraient, ainsi que leurs parents, atteindre un milieu social plus aisé que le leur. Et, ceux issus d'un milieu social favorisé seraient alors moins stressés puisqu'ils atteindront au pire le milieu social de leurs parents : un milieu favorisé. A l'inverse, nous pourrions proposer une interprétation opposée au concept de « reproduction » de Bourdieu en lien avec nos résultats : il est possible que les enfants issus d'un milieu social favorisé soient moins stressés puisque même en atteignant une classe sociale différente de leur classe d'origine, ils pourront plus compter financièrement sur leurs parents que d'autres enfants issus de classe populaire voire de classe moyenne. Outre, en s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et coll., P. Perrenoud (1986) reprend un de leurs concepts, celui de « capital culturel », celui que peuvent transmettre les personnes issues de classe supérieure à leurs enfants, ce capital serait en adéquation avec les différents aspects de l'école dont l'évaluation. Ces enfants accéderaient alors plus facilement à la réussite. La transmission du capital culturel développerait alors le fait que les enfants issus d'un milieu favorisé soient plus à l'aise face à l'évaluation que les autres élèves, qui eux, n'ont pas la même transmission de « capital culturel ». Un autre auteur pourrait nous aiguiller sur la signification de nos résultats, il s'agit de Bandura (1986). Pour lui, comme nous l'avons vu précédemment, l'école est « un milieu fort en comparaison social », en effet, les notes des élèves amèneraient incontestablement à une comparaison entre elles, et plus particulièrement, à celle sociale.

Suite à cette comparaison, les élèves provenant d'un milieu défavorisé seraient plus stressés puisqu'ils accorderaient plus d'importance à cette comparaison, sous-entendu, au regard des autres quant à la note obtenue. Bandura nomme un autre concept : « le sentiment de compétence », plus un élève a de meilleures notes et plus il renforcera ce sentiment de compétences, à contrario, plus un élève a de bonnes notes et plus, il aura un sentiment de compétences faible. Ce concept nous amène à nous interroger sur la place du milieu social quant au sentiment de compétences. Est-ce que les parents de milieu favorisé accentuent ce sentiment de compétences et valorisent le travail et les réussites de leur enfant plus que des parents de classe populaire ? Ce qui pourrait expliquer que les enfants provenant de classe supérieure soient plus sûrs d'eux face à l'évaluation que ceux issus d'un milieu moins aisé.

Pour la majorité des élèves, selon un rapport d'inspection (juillet 2013), les notes sont « stressantes » mais l'avis des élèves diffèrent. Les élèves n'ayant pas de difficultés particulières adoptent facilement la notation alors que ceux en difficultés qualifient les notes de « cassantes ». Suite à cela, nous pouvons donc nous poser une question : est-ce que les élèves n'ayant pas de difficultés seraient issus du milieu favorisé ? Ce qui expliquerait l'adoption de la notation et donc le fait qu'ils soient plus à l'aise face à l'évaluation que les enfants issus d'un milieu défavorisé. Puis, est-ce que les élèves ayant des difficultés proviendraient davantage d'un milieu défavorisé ? Ce qui signifierait que les enfants issus d'un milieu défavorisé désignent les notes de « cassantes » et qu'ils soient plus stressés que les enfants provenant d'un milieu plus aisé. Suite à cette réflexion, il pourrait être intéressant de se pencher non pas sur la provenance sociale des élèves pour étudier le niveau de stress provoqué par l'évaluation mais sur le niveau des élèves. On pourrait aussi ces différentes variables : le niveau, l'origine sociale et le stress.

Concernant, désormais, d'autres résultats que nos variables, sur 219 élèves, 163 affirment aimer les évaluations (tableau 22) et plusieurs commentaires positifs sont constatés, des résultats très intéressants sur lesquels il est pertinent de discuter. A travers l'étude de J. Forest et GA. Mageau (2008), nous pouvons mettre en lien ce résultat avec la théorie de l'autodétermination et les différentes formes de motivation. Effectivement, selon eux, la motivation « varie en intensité et en qualité » et la théorie de l'autodétermination permet d'approfondir la compréhension de la motivation au travail. Nous pouvons faire un parallèle avec la motivation au travail et celle des élèves à l'école. Quatre formes de motivation existent :

- La « motivation intrinsèque » : elle est caractérisée par le plaisir d'aller au travail, le nombre important d'élèves qui aiment les évaluations et les commentaires positifs à ce sujet seraient alors expliqués par le fait que les élèves prennent plaisir à aller à l'école et à faire des évaluations.
- La « motivation identifiée » : elle est déterminée par « les valeurs de l'individu », l'implication de la personne dans son travail ainsi que l'atteinte des objectifs fixés. Les élèves de notre étude seraient alors impliqués dans leur travail à l'école. Ils aiment les évaluations car ils savent peut-être qu'elles peuvent avoir des conséquences positives sur leur réussite à l'école.
- La « motivation introjectée » : elle est en lien avec « l'ego et les valeurs de l'individu » animés par la « performance » c'est-à-dire que la personne doit être la meilleure au travail puisqu'elle a une « réputation » à tenir. Certains des élèves aimeraient alors les évaluations car pour eux elles seraient source de compétition et les motiveraient à être les meilleurs.
- La « motivation extrinsèque » : elle est définie par « la recherche de récompenses externes et un évitement des punitions ». Les élèves aiment les évaluations car ils savent que s'ils ont de bonnes notes, ils auront une récompense de la part de leurs parents, à contrario, s'ils ont de mauvaises notes, ils auront une punition. La conséquence de la bonne note servirait de motivation pour les élèves.

La « motivation intrinsèque » et celle « identifiée » sont regroupées dans la « motivation autonome », la « motivation introjectée » et celle « extrinsèque » sont rassemblées dans la « motivation contrôlée ». Ces formes de motivation ont des conséquences plus ou moins positives. La majorité des élèves, qui aiment les évaluations, serait peut-être motivée par l'une de ces formes.

Tous ces sondages et auteurs peuvent rejoindre les résultats que nous avons obtenus suite à notre étude et concernant les trois variables qui nous intéressent : l'âge, le sexe et l'origine sociale ainsi que d'autres données.

## 7. Conclusion

Notre première hypothèse, les élèves les plus âgés (9 ans/10 ans) seraient plus stressés face à l'évaluation que les autres élèves (6 ans/7 ans/8 ans), est infirmée. Néanmoins, nos résultats précisent, aux ressentis avant une évaluation dans le questionnaire général, que les élèves de 9/10 ans sont plus stressés que les autres. Concernant notre seconde hypothèse : les garçons seraient moins stressés que les filles face à l'évaluation, celle-ci a également été infirmée. Puis, notre dernière hypothèse, les enfants issus d'un milieu favorisé seraient plus stressés que ceux issus d'un milieu défavorisé, est infirmée. Nos résultats vont à l'encontre de notre hypothèse, en effet, ce ne sont pas les élèves issus d'un milieu favorisé qui sont le plus stressés face à l'évaluation mais les élèves provenant d'un milieu défavorisé. Nos différents résultats démontrent un lien entre l'origine sociale des élèves et le stress généré par l'évaluation.

Des limites à notre étude sont à énoncer, notamment la répartition parfois non équitable du nombre des élèves pour chaque variable. Effectivement, un nombre conséquent de questionnaires a été passé mais il a été difficile d'équilibrer le nombre de sujets pour nos différentes variables. Sur les 219 élèves qui ont participé à notre étude, il y avait 14 élèves de 6 ans, 41 de 7 ans, 54 de 8 ans, 49 de 9 ans et 61 de 10 ans. Parmi eux, 126 étaient des filles et 93 des garçons. Et ces élèves étaient 51 à provenir de classe supérieure, 72 de classe moyenne et 96 de classe populaire. Cette répartition non équivalente a sûrement engendrée des biais dans notre étude. De plus, le système de notation n'était pas le même pour tous les élèves ayant répondu aux questionnaires, 101 avaient une note chiffrée, 1 des lettres et 117 des A/ECA/NA. On peut se poser la question suivante : un de ces systèmes de notation est-il plus stressant qu'un autre ? Il faut en tenir compte dans notre étude puisque les élèves ayant une note chiffrée peuvent être plus angoissés que ceux ayant A/ECA/NA comme système de notation ou inversement. Puis, les 219 élèves proviennent de deux écoles différentes, on peut alors se demander s'il n'y aurait pas aussi un effet école, un effet enseignant sur la façon dont l'évaluation est vécue par les élèves. Les enseignants n'ont pas la même approche concernant l'évaluation avec leurs élèves et n'ont pas la même vision du concept de l'évaluation. C'est pourquoi, cet aspect de notre étude est à nommer comme limite. Ces différentes limites sont à prendre en compte dans notre étude, nous allons, maintenant, nous consacrer aux perspectives possibles pour notre étude.

Plusieurs perspectives sont envisageables pour notre étude. Outre, le fait de répartir équitablement les différents sujets dans chacune de nos variables. Il serait intéressant de comparer deux systèmes de notation, concernant le stress des élèves, celui avec une note chiffrée et celui avec A/ECA/NA pour observer s'il existe un lien entre un système de notation particulier et le stress des élèves. De plus, notre étude pourrait porter sur différentes écoles implantées dans différentes zones pour étudier s'il subsiste un effet école avec le stress généré ou même un effet enseignant sur ce stress. Ensuite, il aurait été pertinent de demander aux enseignants la discipline et la durée de l'évaluation proposée aux élèves lors du questionnaire précis pour pouvoir comparer ces deux aspects au stress d'un élève : les élèves sont-ils plus stressés en français qu'en mathématiques ou qu'en sciences ? Une longue évaluation (une heure, par exemple) est-elle source de stress pour un élève qu'une évaluation courte (quinze minutes, par exemple) ? Enfin, l'étude pourrait inclure d'autres variables comme le niveau des élèves ou encore leur motivation face à l'évaluation. Pour finir, plus globalement, l'étude pourrait s'étendre au collège, au lycée et même à l'enseignement supérieur pour comparer le niveau de stress de l'évaluation entre ces sujets et constater quelle étape de la vie est plus génératrice de stress pour un individu. L'évaluation lors des études supérieures est-elle plus stressante que celle au lycée ou qu'au collège ou qu'à l'école élémentaire ?

## 8. Annexes

### Annexe 1 : Questionnaires utilisés pour l'étude

#### a) Le questionnaire général

### L'évaluation à l'école

Ce questionnaire est composé de plusieurs questions sur l'évaluation à l'école. Il ne s'agit pas d'un contrôle, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu vas pouvoir faire part, ici, de tes ressentis, de tes impressions sur l'évaluation à l'école. Il va servir à une recherche. Merci de ta participation.

Combien d'évaluations as-tu en moyenne par semaine à l'école ?

0

1

2

3

Autre, précise : \_\_\_\_\_

Comment es-tu noté ?

Avec une note chiffrée (exemple : 12/20)

Avec des lettres (A, B, C)

Avec A, C, A, N/A

Autre, précisez : \_\_\_\_\_

Aimes-tu les évaluations ?

Oui

Non

Pourquoi ? (Explique) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Comment te sens-tu avant une évaluation ?

	À chaque évaluation	À 3 évaluations sur 4	À 2 évaluations sur 4	À 1 évaluation sur 4	À aucune évaluation
Je suis nerveux(se)					
J'ai hâte de faire l'évaluation					
J'ai peur de ne pas y arriver					
Je sais que je vais y arriver					
J'ai peur de décevoir mes proches					
Je sais que je vais réussir l'évaluation					

### Comment te sens-tu lors d'une évaluation ?

	À chaque évaluation	À 3 évaluations sur 4	À 2 évaluations sur 4	À 1 évaluation sur 4	À aucune évaluation
Je suis en panique					
Je suis à l'aise					
Je suis concentré(e)					
Je suis agité(e)					
Je n'ai pas confiance en moi					
Je suis sûr(e) de moi					
J'ai mal au ventre					
Je suis détendu(e)					



b) Le questionnaire précis

L'évaluation à l'école

Ce questionnaire est composé de plusieurs questions sur l'évaluation. Il ne s'agit pas d'un contrôle, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tu vas pouvoir faire part, ici, de tes ressentis, de tes impressions. Lis chaque affirmation et coche la case avec laquelle tu es d'accord. Merci de ta participation.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
Je suis nerveux(se)				
J'ai hâte de faire l'évaluation				
J'ai peur de décevoir mes proches				
Je sais que je vais réussir l'évaluation				
Je suis en panique				
Je suis à l'aise				
Je suis concentré(e)				
Je suis agité(e)				
J'ai confiance en moi				
J'ai mal au ventre				
Je suis détendu(e)				
Je suis triste				
Je suis content(e)				



## Annexe 2 : L'échelle d'état d'anxiété en compétition de F. Curry (1999)

Présentation de l'Échelle d'État d'Anxiété en Compétition - EEAC

Sexe: .....					
Date de naissance: .....					
Instructions. Un certain nombre d'affirmations que des sportifs ont utilisées pour décrire leur état d'esprit avant une compétition sont rapportées ci-dessous. Lisez chaque affirmation puis entourez le numéro approprié situé à droite de celle-ci pour indiquer ce que vous jugez vrai en ce moment. N'entourez qu'un seul numéro par phrase. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur une des affirmations, mais choisissez la réponse qui décrit le mieux vos sentiments actuels.					
		Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup
1.	Je me sens nerveux(se).	1	2	3	4
2.	Je suis à l'aise.	1	2	3	4
3.	Je doute de moi.	1	2	3	4
4.	Je suis agité(e).	1	2	3	4
5.	Je suis confiant(e).	1	2	3	4
6.	J'ai peur de ne pas être à la hauteur lors de cette compétition.	1	2	3	4
7.	Je me sens tendu(e).	1	2	3	4
8.	Je suis sûr(e) de moi.	1	2	3	4
9.	J'ai peur d'échouer.	1	2	3	4
10.	Je sens mon estomac se nouer.	1	2	3	4
11.	Je me sens en sécurité.	1	2	3	4
12.	J'ai peur d'échouer à cause de la pression.	1	2	3	4
13.	Je me sens détendu(e).	1	2	3	4
14.	Je suis sûr(e) de pouvoir relever le défi.	1	2	3	4
15.	J'ai peur d'être peu performant(e).	1	2	3	4
16.	Je sens mon cœur battre plus vite.	1	2	3	4
17.	Je suis sûr(e) de réussir.	1	2	3	4
18.	J'ai peur de ne pas atteindre mon but.	1	2	3	4
19.	Je suis mentalement détendu(e).	1	2	3	4
20.	J'ai peur de décevoir par un mauvais résultat.	1	2	3	4
21.	J'ai confiance car je me vois réussir.	1	2	3	4
22.	Je sens que mon corps est tendu.	1	2	3	4
23.	Je suis sûr(e) de ne pas céder à la pression.	1	2	3	4

## 9. Bibliographie

Antibi, A. (2003). La constante macabre. Paris : Nathan.

Antibi, A. (2007). Les notes : la fin d'un cauchemar. Math'Adore.

Bélaïr, L.M. (1999). L'évaluation dans l'école. Paris : ESF. P. 11.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Revue Française de pédagogie. Volume 15, n°1, p. 39 à 44.

Butera, F., Buchs, C., Darnon, C. (2011). L'évaluation, une menace ? Presses Universitaires de France.

Circulaire n°IV-69-1 du 6 janvier 1969.

Conseil national d'évaluation du système scolaire. (Décembre 2004). L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE.

De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. Revue Française de pédagogie, 103, 59-80.

Forest, J., Mageau GA. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. Psychologie Québec/Dossier, volume 25, numéro 05, p.33 à 35.

Genoud, P.A., Brodard, F., Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. Revue européenne de psychologie appliquée 59, p.37 à 45. Elsevier Masson France.

George, G. (2002). Ces enfants malades du stress. Paris Anne carrière.

Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation. Editions De Boeck.

Jorro, A. (2006). Mesure et évaluation en éducation. Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? Volume 29 n°1, p.31 à 44.

Khalifa, M. (2008). De l'échec au bonheur d'apprendre. Paris : Harmattan.

Montagner, H., Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. Pathologie et biologie, vol. XLIV, n°6.

Perrenoud, P. (1986). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. In Revue française de Sociologie. 27-1, p.158 à 159.

Rapport n°2013-072 de l'inspection générale de l'éducation nationale. (Juillet 2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales.

Weiss, J. (1996). Evaluer plutôt que noter. Revue internationale d'éducation de Sèvres n°11.

## **10. Sitographie**

<http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Documentaire : Stress scolaire : l'obsession de la réussite : sur LPC dans l'émission Grand écran le dimanche 15 mars 2015 à 20h50.

Débat sur le documentaire : <http://www.lcp.fr/emissions/grand-ecran/vod/168661-europe-qui-a-le-meilleur-systeme-scolaire>