

Alexandre Mabilon

Stress lors des évaluations sommatives



DOI : <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2025.040>

Alexandre Mabilon  <https://orcid.org/0000-0003-1909-1451>

© Alexandre Mabilon, 2025



This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Stress lors des évaluations sommatives

Les implications des pratiques
évaluatives dans les apprentissages et
le stress des élèves du secondaire I

Alexandre Mabilon

Originaire d'Évian-les-Bains (France)

Thèse de doctorat cumulative présentée à la
Faculté des lettres et des sciences humaines de
l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvée par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur
proposition des professeur·e·s

Prof. Philippe Genoud, Université de Fribourg (1^{er} rapporteur)
Prof. Lucie Mottier Lopez, Université de Genève (2^{ème} rapporteure)
Prof. Pierre-François Coen, Université de Fribourg (3^{ème} rapporteur)

Fribourg, le 15 janvier 2025
Le Doyen Prof. Dominik Schöbi

Préambule

Le présent document est une synthèse de notre thèse de doctorat cumulative. Il est constitué en partie des quatre articles de recherches suivants :

Mabilon, A. (2022). Buts d’accomplissement et stress en évaluation sommative: Étude chez les adolescent·es du secondaire. *La Revue LEE*, (5). <https://doi.org/10.48325/rleee.005.08>

Genoud, P. A., & Mabilon, A. (2024). Adaptation et validation d’une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d’élèves du secondaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 53(3), 453–476. <https://doi.org/10.4000/12b33>

Mabilon, A. (2024). Les stratégies de *coping* et le sentiment d’efficacité personnelle face aux évaluations sommatives. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 120–154. <https://doi.org/10.7202/1115072ar>

Mabilon, A. (2025). La communauté de pratique comme outil de formation pour mieux tenir compte du stress lié aux évaluations sommatives. Étude auprès d’enseignants du secondaire en Suisse. *Recherches en éducation*, (57). <https://doi.org/10.4000/131oy>

Concernant l’écriture épïcène

Afin de rendre la lecture fluide pour les lecteurs et lectrices, nous avons fait le choix de ne pas recourir à l’écriture épïcène. Le genre masculin a ainsi été retenu comme générique.

Remerciements

La citation de Philippe Carré (2015) : « On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres. » (p. 36) n'a jamais été aussi vraie que lors de ce travail de thèse. C'est pourquoi, je tenais à exprimer ma gratitude à de nombreuses personnes ayant pris part à cette aventure.

Mes remerciements s'adressent tout naturellement au Professeur Philippe Genoud qui m'a laissé la chance unique d'accomplir ce travail de recherche. Rien n'aurait été concrétisé sans sa présence, son accompagnement empli de bienveillance, mais également ses qualités humaines comme scientifiques. Grâce à ses encouragements et ses conseils, les nombreux obstacles de ce parcours ont pu être franchis sans pénalité.

Je tenais par ailleurs à avoir une pensée sincère pour l'ensemble de mes collègues du CERF qui ont démontré un soutien inconditionnel. Je remercie tout particulièrement Caroline, Jérémie et Lea avec qui j'ai pu créer de précieux liens m'apportant aide et critiques constructives.

Je suis pleinement reconnaissant envers la Professeure Lucie Mottier Lopez et le Professeur Pierre-François Coen pour avoir accepté de prendre part au jury de ma thèse. Je suis très heureux d'avoir l'opportunité de bénéficier de la qualité de leur expertise.

Cette recherche doit aussi beaucoup au Service de l'Enseignement Obligatoire pour avoir porté un grand intérêt à mes travaux en me permettant de mettre un pied sur le terrain.

Ma reconnaissance ne peut omettre les enseignantes, les enseignants ainsi que les directions d'établissements pour leur accueil et leur participation active dans le projet. Leur engouement et leurs propositions perspicaces ont bâti pierre après pierre les éléments constitutifs des réflexions inhérentes à ce document. La route est encore longue mais l'avenir est radieux pour la pérennité de ce projet.

À Marine, si le courage et le dévouement sont les qualités principales du sapeur-pompier, elle en a été la personnification. Notre binôme n'a réussi cette périlleuse mission qu'avec son appui absolu et sa tendresse incommensurable.

Résumé

Cette thèse cumulative prend place dans un contexte de changement des directives cantonales quant aux évaluations des apprentissages (DICS, 2021). Au cœur de cette volonté institutionnelle d'évolution des pratiques évaluatives vers un meilleur soutien aux apprentissages, notre travail s'intéresse tout particulièrement à l'évaluation sommative. À travers plusieurs études, nous cherchons à mieux appréhender la manière dont les changements dans la démarche sommative culturellement partagée par les enseignants influencent les apprentissages et le stress des élèves.

La première partie de cette thèse est consacrée à l'influence des buts d'accomplissement sur le stress scolaire et dans le cadre particulier des évaluations sommatives. En considérant les buts adoptés par les élèves du secondaire et les buts perçus chez autrui, nous analysons la manière dont les pressions sociales et scolaires sont incarnées par les évaluations sommatives, et les conséquences que ce phénomène peut avoir sur le stress ressenti. Nos résultats démontrent que les buts d'accomplissement adoptés par les élèves et perçus dans la classe sont en effet déterminants dans le ressenti du stress scolaire, et spécifiquement lors des évaluations sommatives. En outre, les limites constatées concernant les outils mesurant le stress chez les adolescents francophones ont motivé la proposition d'un instrument destiné à la communauté scientifique et dont les qualités psychométriques sont satisfaisantes.

La deuxième partie se centre quant à elle sur la gestion du stress (*coping*) en étudiant les stratégies favorisées par les élèves du secondaire (ou *styles de coping*) lors des évaluations sommatives. Cette approche a permis d'établir les *styles de coping* auxquels les adolescents ont majoritairement recours ainsi que leur impact sur le stress ressenti. Par ailleurs, les deux *styles de coping* identifiés (l'un visant l'évitement du stress, l'autre visant l'approche du problème en privilégiant sa résolution et la recherche de soutien) ont été mis en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des adolescents.

La troisième partie aborde la culture évaluative locale dans les établissements scolaires et la manière dont cette culture peut évoluer *via* la création de communautés de pratique enseignantes. En partant de l'identification des consensus et des contestations parmi les enseignants à propos de leurs pratiques évaluatives, une recherche-action a été planifiée dans l'optique de construire des outils qui puissent à la fois prendre en compte les directives institutionnelles, les besoins des enseignants sur le terrain, mais aussi le stress des élèves.

En se fondant sur les résultats et perspectives des articles composant cette thèse cumulative, nous proposons un modèle qui aborde le contexte scolaire étudié par le prisme de la culture évaluative et l'évolution de celle-ci. Ce modèle permet de concilier les directives institutionnelles et les réalités professionnelles locales. Plus concrètement, nous montrons que l'interprétation et l'application locale des directives combinées à la participation active des enseignants aux communautés de pratique, permettent de créer des pratiques ritualisées agissant sur les évaluations sommatives lors de la mise en condition des élèves, la passation de l'évaluation sommative et le *feedback* dès le rendu de la note. Certaines perspectives sont par ailleurs proposées pour aller dans le sens d'un accompagnement à long terme des enseignants et la pérennisation des pratiques évaluatives nouvellement adoptées.

Mots-clés : évaluation sommative, but d'accomplissement, stress, coping, sentiment d'efficacité personnelle, communauté de pratique

Table des matières

Introduction 1

La relation entre buts d'accomplissement et stress lors des évaluations sommatives dans un contexte scolaire vecteur d'attentes et de pressions sociales 11

1. Les buts d'accomplissement dans l'institution et la classe quant aux apprentissages et à l'évaluation sommative 13
2. Les acteurs influençant les buts d'accomplissement visés par les élèves..... 19
3. Les exigences scolaires et le stress ressenti par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives..... 25
4. La sélection et la validation d'outils de mesure adaptés 29
5. La méthodologie de la recherche 41

Publication n° 1 : Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative : Étude chez les adolescent·es du secondaire. (Mabilon, 2022) 45

6. L'adaptation d'un outil mesurant le stress général chez les adolescents..... 77

Publication n° 2 : Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire (Genoud & Mabilon, 2024) 79

L'évaluation de la situation stressante et le développement de styles de coping adaptatifs en faveur des apprentissages..... 103

7. Les stratégies de coping et leurs implications..... 105
8. La sélection et la validation d'outils de mesure adaptés 113

Publication n° 3 : Stratégies de coping et sentiment d'efficacité personnelle face aux évaluations sommatives (Mabilon, 2024) 129

**La réflexivité des communautés de pratique enseignantes
sur l'évaluation sommative et son statut dans les
pratiques locales 167**

- 9. Les communautés de pratique chez les enseignants 169
- 10. Le statut, les démarches et les fonctions et de l'évaluation 181
- 11. L'évaluation sommative et ses biais..... 191
- 12. Posture épistémologique et méthode qualitative..... 195

**Publication n° 4 : La communauté de pratique comme outil
de formation pour mieux tenir compte du stress lié aux
évaluations sommatives. Étude auprès d'enseignants du
secondaire en Suisse. (Mabilon, 2025)..... 213**

Discussion générale..... 235

- 13. L'aménagement des conditions de passation afin de limiter
le stress et ses conséquences 237
- 14. Harmoniser la mise en condition des élèves pour les orienter
vers des styles de coping adaptatifs 245
- 15. Le feedback en tant que démarche favorable aux buts de
maîtrise 255
- 16. L'interprétation et la mise en pratique locale des directives
institutionnelles via la participation des enseignants aux
communautés de pratique..... 265

Conclusion..... 279

Bibliographie 287

Annexes 323

Introduction

Les récentes réformes scolaires tendent à s'inscrire dans le sillage de recherches encourageant une pratique enseignante centrée sur l'élève et le processus d'apprentissage (Mathou et al., 2021). Le canton de Fribourg, dans sa partie francophone, applique de nouvelles directives à propos de l'évaluation des apprentissages scolaires depuis 2022¹ (Simonet et al., 2024). Ces directives placent notamment l'élève comme acteur de ses apprentissages et l'évaluation comme un soutien aux apprentissages (Simonet et al., 2024). Pour parvenir à cela, le document intitulé « Cadre général et instructions à destination des enseignants et des directions d'établissement » recense quatre axes principaux pour l'évaluation des apprentissages (Département de l'instruction publique, de la culture et du sport ; DICS, 2021). Ces axes prônent le développement des compétences de l'élève en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, la nécessité de situer l'élève dans ses apprentissages, la communication de la progression dans les apprentissages afin d'informer l'élève ainsi que ses parents, l'importance de dresser un bilan des connaissances et des compétences pour guider les décisions de promotion et d'orientation.

Ce contexte de changement confirme le statut important de l'évaluation des apprentissages dans les directives scolaires (Issaieva et al., 2015). Les directives fribourgeoises reviennent tout particulièrement sur les principes des évaluations formatives et sommatives. Concernant ces dernières, quelques précisions sont apportées sur le barème et le seuil de suffisance, la page de garde comportant les objectifs évalués, les échelles de notation, ou encore le nombre d'évaluations sommatives par discipline selon les classes. De cette façon, les directives fribourgeoises cherchent à harmoniser les pratiques évaluatives tout en restant suffisamment transversales pour être applicables dans tous les établissements (Simonet et al., 2024).

¹ La partie germanophone du canton de Fribourg a signé les directives en 2019.

Avant d’amorcer le processus d’adaptation et d’implémentation de ces pratiques évaluatives sur le terrain professionnel, il semble nécessaire de commencer par définir le contexte scolaire dans lequel elles s’inscrivent et déterminer ensuite les intentions ainsi que les motivations des multiples acteurs interagissant autour du sujet de l’évaluation des apprentissages.

Le contexte scolaire européen – *via* son héritage d’une culture de sélection et de hiérarchisation des élèves – est porteur de nombreuses pressions ressenties par les individus, en particulier lors des évaluations (Butera et al., 2011 ; Crahay et al., 2019). Les attentes sociales et scolaires ont tendance à valoriser la réussite et l’obtention de diplômes en évitant l’échec (Butera et al., 2024 ; Leipold et al., 2019 ; Salmela-Aro, 2011), créant un terrain propice à la compétition et l’individualisme au sein des classes (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Roseth et al., 2008). De cette manière, les évaluations sommatives deviennent synonymes de performance et de comparaison à autrui plutôt que de maîtrise des apprentissages (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Gustems-Carnicer et al., 2019 ; Posselt & Lipson, 2016).

Dans un désir de mieux comprendre les intentions guidant les individus au sein de la classe, la théorie des buts d’accomplissement – étoffée depuis près d’un demi-siècle – permet de s’intéresser aux objectifs d’apprentissage poursuivis dans le contexte scolaire (Hulleman et al., 2010). Cette théorie englobe aussi bien les buts d’accomplissement personnels des élèves que les buts perçus au travers des relations avec les pairs, les enseignants ou encore les parents (Gonida et al., 2009 ; Lerang et al., 2018 ; Raulin, 2017). Elle permet également de saisir le lien entre les buts des élèves, les apprentissages qu’ils ont effectués et le développement de leurs compétences (Anderman et al., 2023 ; Oschatz, 2015).

La mise en perspective des exigences et pressions présentes à l’école avec les buts d’accomplissement adoptés personnellement ainsi que perçus chez autrui, représente alors un atout pour expliciter la représentation que se forment les individus du contexte dans lequel ils évoluent (Wigfield et al., 2019). Cette perspective montre l’influence sociale sur les buts d’accomplissement, mais aussi sur les ressentis des élèves lors de leurs apprentissages, de même que

lors des évaluations sommatives. Les évaluations sommatives peuvent par exemple tourner – selon les buts d’accomplissement et les liens sociaux entre les acteurs (Roseth et al., 2008) – en expériences négatives mêlant exposition, humiliation, peur et panique (Carless et al., 2006 ; Race, 1995). Il nous paraît donc pertinent de prendre en considération l’impact des buts d’accomplissement propres aux évaluations sommatives sur les ressentis des élèves, à l’instar notamment du stress (Denscombe, 2000 ; Morales-Castillo, 2023).

Notre considération pour le stress des élèves émane des travaux de Gallagher et Millar (1996). Par leur étude sur le stress chez les adolescents, les chercheurs ont déterminé que deux des dix facteurs les plus importants concernent spécifiquement l’évaluation sommative, *via* la note obtenue et la réussite aux examens. Le stress rapporté dans ce cadre peut être lié à la préparation, au respect des échéances et à la charge de travail demandée (Eriksson & Selleström, 2010). De plus, l’augmentation du nombre d’évaluations et de leur difficulté avec l’avancement dans le cursus, amoindrit la récupération et le temps libre favorables à la réduction des conséquences négatives sur l’état psychologique des élèves (Duckworth et al., 2012 ; Henriksson et al., 2019). Les évaluations sommatives sont ainsi considérées comme des événements récurrents générant un stress grandissant pour les élèves au fil des années (Duckworth et al., 2012 ; Waters et al., 2014). Ce phénomène se retrouve notamment dans le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) abordant l’interaction constante entre individu et environnement dont les situations ponctuelles (telles que les évaluations sommatives) peuvent être des causes de stress.

En somme, les buts d’accomplissement prenant place lors des évaluations sommatives, celles-ci acquièrent le statut d’événements à forts enjeux pour le cursus scolaire et sont donc génératrices de stress pour les élèves. La littérature scientifique a d’ores et déjà documenté l’influence des buts d’accomplissement sur les ressentis et les apprentissages des élèves en démontrant les effets délétères des buts favorisant la performance et l’évitement (p. ex. Govaerts & Grégoire, 2006 ; Shim et al., 2017 ; Wigfield et al., 2019). Cependant, il existe peu de recherches s’inscrivant dans le cadre spécifique des évaluations sommatives alors qu’elles sont au centre des considérations en matérialisant les attentes et exigences scolaires, influençant de cette

manière le cursus des élèves (Leipold et al., 2019 ; Waters et al., 2014).

C'est pourquoi, notre premier questionnaire vise à déterminer dans quelle mesure les buts d'accomplissement des acteurs scolaires (élèves, pairs et enseignants) et familiaux (parents) influencent-ils le stress ressenti par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives.

Les limites constatées dans la mesure du stress nous ont interrogés sur les instruments capables de s'adapter à la population adolescente. Sur la base de précédentes recherches portant sur le *Perceived Stress Questionnaire* (Levenstein et al., 1993) et modifiant sa structure factorielle (Karatza et al., 2014 ; Sanz-Carrillo et al., 2002), nous avons saisi l'opportunité – en raison de récoltes de données portant sur plus de 800 élèves – de pouvoir adapter l'instrument aux adolescents francophones. Il existe en effet un nombre limité d'instruments centrés sur le stress de cette population, validés en langue française et dont les qualités psychométriques sont satisfaisantes. Ce constat a motivé notre proposition de questionnaire destinée à la communauté scientifique et visant à élaborer une version courte de l'instrument prenant en compte l'adaptation langagière et le vécu des adolescents dans leur environnement.

En réaction au stress ressenti, et pour tenter de limiter les conséquences négatives sur leurs apprentissages, les élèves élaborent des stratégies individuelles de gestion (ou stratégies de *coping*) selon la situation considérée comme menaçante (Morales-Castillo, 2023 ; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Les stratégies de *coping* pour gérer le stress sont diverses, variées, mais ne sont pas toutes efficaces (ou adaptatives) (Holahan et al., 2017). Certaines stratégies sont en effet capables d'aider l'élève à passer outre la situation considérée comme stressante, quand d'autres peuvent être infructueuses – voire rédhibitoires – pour les apprentissages et l'estime de soi (Mete, 2021 ; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016).

Indépendamment du caractère adaptatif du *coping*, les élèves font la plupart du temps appel aux mêmes types de stratégies, s'inscrivant dans un *style de coping* avec des préférences stables

(Stanislawski, 2019). Ainsi, dans une situation stressante telle que l'évaluation sommative, identifier les *styles de coping* dominants permet de mieux comprendre la manière dont les élèves gèrent leur stress.

Si les réflexions et comportements effectués *via* le *coping* apportent principalement des résultats sur le stress ressenti (Posselt & Lipson, 2016), ils agissent aussi sur d'autres facteurs entrant en ligne de compte dans les apprentissages. Le sentiment d'efficacité personnelle – intimement lié au stress et aux stratégies de *coping* – est un facteur à particulièrement considérer car il est au fondement des croyances des adolescents quant à leur capacité à agir adéquatement en atteignant le résultat visé dans une situation donnée (Devonport & Lane, 2006 ; Kleppang et al., 2023).

Notre deuxième questionnement se centre alors sur le caractère adaptatif des *styles de coping* identifiés chez les élèves dans le cadre des évaluations sommatives et leurs liens avec le sentiment d'efficacité personnelle.

Autrement dit, notre démarche a pour ambition de s'intéresser à la relation des *styles de coping* identifiés chez les élèves avec les sentiments auto-rapportés de gestion des difficultés ainsi que d'atteinte des résultats escomptés. Nous tentons de démontrer que les stratégies de *coping* adaptatives dans le cadre des évaluations sommatives sont également corrélées positivement au sentiment d'efficacité personnelle (SEP), contrairement à certaines recherches antérieures voyant le *coping* comme un simple prédicteur du SEP (Mete, 2021). Cela contribue – par la même occasion – à déterminer les dimensions du sentiment d'efficacité personnelle pouvant non seulement agir sur les apprentissages, mais aussi sur le *coping* des élèves.

Après notre centration sur les élèves et leurs ressentis, nous orientons vers les enseignants et leur pratique évaluative. Face à une culture de la méritocratie scolaire souvent décriée à cause de la hiérarchisation des élèves qui en découle (Crahay et al., 2019 ; Girardet, 2024), les politiques éducatives encouragent les réformes dirigées vers des évaluations soutenant pour l'apprentissage des élèves (Allal & Laveault, 2009 ; Mottier Lopez & Girardet, 2024), à

l'image des directives évaluatives fribourgeoises (Simonet et al., 2024). La transformation des pratiques est par ailleurs accompagnée d'une volonté de modification des représentations concernant l'évaluation dans le but d'atteindre un consensus entre institution et acteurs de terrain (Simonet et al., 2024). Cette procédure alliant transformation des pratiques et des représentations met en exergue un véritable enjeu quant à l'évolution des pratiques évaluatives, situées entre référentiels institutionnels modifiés et culture évaluative locale dont le référentiel est partagé entre les acteurs (Mottier Lopez, 2017).

Cet enjeu prend forme dès l'implémentation des réformes dans les établissements. Les réformes scolaires créent en effet un contexte de changement bousculant les routines et offrant des opportunités de développement de la pratique (Guberman et al., 2021 ; Little, 2002). La pratique évaluative et son référentiel local se heurtent ainsi aux demandes institutionnelles (Figari & Remaud, 2014 ; Mottier Lopez, 2017), suscitant aussi bien les réactions défensives que la réflexivité parmi les enseignants (Argyris & Schön, 1978 ; Mottier Lopez, 2013 ; Mottier Lopez & Girardet, 2024). L'implication et le dialogue avec les professionnels de terrain sur les représentations concernant l'évaluation des apprentissages devient alors un processus majeur de toute réforme car, si les changements sont appréhendés comme des obstacles trop importants, la démarche évaluative se voulant soutenance pour les apprentissages risque d'être mise de côté au profit d'autres démarches plus normatives (Crahay et al., 2019 ; Goffin et al., 2022 ; Mottier Lopez et al., 2012). Les intentions évaluatives amenées par les réformes sont – dans ce cas – étouffées par les pratiques ancrées dans la classe, se dirigeant vers une reproduction et un enlisement dans des méthodes éloignées des besoins réels des élèves (Laveault et al., 2014). Les interprétations et l'appropriation des multiples référentiels institutionnels et locaux représentent en somme une force non négligeable dans le changement des pratiques et des apprentissages des élèves dans la classe (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018).

Il devient alors primordial d'explicitier le cadre interprétatif local, reflet de la culture évaluative partagée par les individus (Mottier Lopez, 2024). Appréhender la culture évaluative permet de

souligner les éléments constituant les référentiels locaux et admis collectivement, les fondements objectifs (démarches évaluatives) et symboliques (interprétations) des pratiques évaluatives, ou encore les démarches de construction et de négociation des pratiques parmi les professionnels (Mottier Lopez, 2024). En définitive, par la connaissance acquise de la culture évaluative, il est possible de prendre en compte les pratiques et normes communes, mais également les éléments de tension (Mottier Lopez, 2024).

Dans l'optique d'accéder à la culture évaluative, peuvent être sollicitées des communautés de pratique enseignantes. Par leur appartenance à l'établissement scolaire, elles sont une ressource précieuse pour appréhender la culture professionnelle locale (Dillenbourg et al., 2003).

Grâce à la participation des enseignants à ces communautés de pratique, le développement de la pratique évaluative peut être réfléchi en considérant la culture locale, les préoccupations et les intérêts de chacun (Gravel et al., 2019 ; Riel et al., 2016) tout en incluant les intentions évaluatives portées par les réformes. Les discussions sont planifiées dans une atmosphère compréhensive et permettent de construire des objectifs collectifs favorables au développement de la pratique évaluative (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Laveault et al., 2014). Les communautés de pratique enseignantes ont – dans ce cadre – la possibilité d'apporter des propositions d'innovations par boucles itératives dans l'optique d'asseoir une culture évaluative dans l'établissement scolaire au croisement entre demandes institutionnelles et réalités locales (Morrisette, 2013).

Au regard des problématiques nées des résistances affichées par les enseignants face aux changements des référentiels guidant les évaluations dans différents cantons suisses (Droz Giglio et al., 2024 ; Inglada & Pasche Gossin, 2024 ; Simonet et al., 2024 ; Tobola Couchepin & Knubel, 2024), et en tenant compte du fait que l'évaluation sommative est au croisement de multiples référentiels institutionnels et locaux (Mottier Lopez & Allal, 2010), nous allons nous intéresser aux pratiques évaluatives d'un établissement scolaire de l'enseignement secondaire afin de mieux appréhender la manière dont la culture locale considère et interprète les dimensions

émergentes des référentiels nouvellement introduits (soutien aux apprentissages, accompagnement des élèves, rupture avec la méritocratie scolaire, etc.).

Notre troisième questionnement tente de saisir dans quelle mesure l'accompagnement de communautés de pratique enseignantes est capable de ré-interroger les pratiques locales sur la base des directives institutionnelles pour concevoir des changements dans la culture évaluative de l'établissement en faveur du développement des apprentissages et de la réduction du stress des élèves.

Pour cela, notre étude vise à établir les pratiques partagées et contestées au sein des communautés de pratique enseignantes afin de faire état des pratiques locales actuelles et des enjeux contextuels sous-jacents à leur évolution. Cette démarche constitue la première étape d'un accompagnement vers des évolutions qui puissent être pérennes en articulant les directives cantonales, la culture évaluative locale et la conscientisation du stress des élèves lors des évaluations sommatives. La démarche poursuit un double objectif de validité, à la fois scientifique (par la démarche méthodologique proposée) et professionnel (par le développement d'outils validés collectivement pour la pratique évaluative).

Dans un contexte scolaire en mutation, nos préoccupations quant aux pratiques évaluatives en classe ont ainsi fait émerger plusieurs questionnements spécifiques. En regroupant ces différents questionnements, notre problématique générale de recherche aspire à démontrer l'influence que des changements dans la démarche sommative culturellement partagée par les enseignants peuvent avoir sur les apprentissages et le stress des élèves.

Ce travail de thèse cumulative s'articule en plusieurs parties ponctuées des différentes publications. La première partie est consacrée à la relation existante entre les pressions ressenties par les élèves dans le cadre scolaire, à travers les buts d'accomplissement et le stress inhérent aux évaluations sommatives. Nous développons ici le rôle des buts d'accomplissement sur le stress ressenti par les adolescents à travers les relations sociales et les exigences scolaires.

La deuxième partie est centrée sur l'évaluation des situations stressantes et le développement des stratégies de *coping* en réponse au vécu des adolescents dans le cadre des évaluations sommatives. Cette partie est l'occasion de présenter les *styles de coping* tendanciellement préférés par les adolescents lors des évaluations sommatives, les conséquences que ceux-ci peuvent avoir sur le stress ainsi que les liens qu'ils entretiennent avec le sentiment d'efficacité personnelle.

La troisième partie s'intéresse plus particulièrement aux enseignants et à la culture évaluative dans les établissements scolaires au moyen d'une démarche qualitative. Nous axons la réflexion sur les communautés de pratique d'enseignants, leur relation avec l'institution, et leur influence sur les pratiques évaluatives locales, notamment dans un contexte de réforme et de prise en compte du ressenti des élèves. En partant des considérations des communautés pour la pratique évaluative, nous présentons une démarche de recherche-action organisée en boucles itératives et les évolutions que celle-ci a engendrées.

La dernière partie de ce travail de thèse cumulative propose une discussion générale en prenant appui sur les questionnements ainsi que les résultats des études réalisées. À l'aide d'un modèle, la discussion revient sur l'articulation des différents aspects de notre travail tout en proposant des perspectives de recherche.

La relation entre buts
d'accomplissement et stress lors des
évaluations sommatives dans un
contexte scolaire vecteur d'attentes et
de pressions sociales

1. Les buts d'accomplissement dans l'institution et la classe quant aux apprentissages et à l'évaluation sommative

Les buts d'accomplissement sont des objectifs (individuels ou collectivement partagés) guidant les décisions et les comportements des individus. Ils sont largement influencés par le contexte scolaire et l'environnement dans lequel les enseignants, tout comme les élèves, évoluent. En effet, les différents paramètres individuels et environnementaux considérés par les acteurs scolaires jouent activement un rôle dans les buts d'accomplissement. Ceux-ci peuvent d'ailleurs être regroupés en plusieurs catégories, constituant des tendances de buts propres à chaque acteur (Elliot, 2005 ; Harackiewicz et al., 2002).

La conscientisation de l'environnement scolaire, de ses attentes, ses contraintes, ses tenants et aboutissants, forge la considération des élèves sur ce qu'ils veulent atteindre au bout de leur cursus. La représentation de la scolarité et de ses acteurs, guide les comportements des élèves vers les buts favorables ou non au développement des compétences à acquérir (Hulleman et al., 2010). Les buts d'accomplissement portant sur les apprentissages scolaires et les compétences sont donc modelés par l'environnement d'apprentissage, le contexte et les caractéristiques individuelles des acteurs (Wigfield et al., 2019). Les buts ne sont pas immuables et sont soumis à des effets perpétuels de modérations provenant des individus ou du contexte dans lequel ils évoluent (Elliot & Thrash, 2002 ; Gaspard & Lauermann, 2021).

Dans le contexte scolaire européen, l'évaluation sommative est un point central des apprentissages et revêt une importance toute particulière auprès de tous les individus car c'est à travers elle que le bilan des connaissances et des compétences s'effectue. Ce bilan atteste de la performance des élèves (De Ketele, 2006), pouvant mener – en fin de séquence d'apprentissage – à la certification, respectivement le diplôme. L'évaluation sommative est de cette manière l'objet de la majorité des buts d'accomplissement. En effet, la valeur sociale prêtée au diplôme (Butera et al., 2024) donne accès

par la suite à un certain statut reconnu de tous au travers d'une légitimité symbolique acquise (Tenret, 2011). Il en résulte que les contraintes et les attentes scolaires sont des éléments que les élèves doivent être capables d'identifier en priorité pour obtenir des résultats suffisants afin de concevoir l'avancement dans le cursus (Salmela-Aro, 2011). Les adolescents sont de ce fait encouragés à satisfaire les attentes scolaires – en obtenant de bonnes notes aux évaluations sommatives – dans l'optique d'avoir un niveau d'éducation suffisamment élevé en fin de cursus pour accéder à une qualification reconnue socialement, même dans le cas où celle-ci ne donne pas accès à une situation professionnelle stable (Arnett 2000 ; Butera et al., 2024). Malheureusement, cette volonté absolue visant l'obtention de diplôme crée des inégalités selon les notes et le vécu de la pression scolaire émise, révélant une hiérarchisation et un rapport de domination entre les élèves selon le degré de compréhension des attentes (Nordmann, 2007).

La perspective d'une influence sociale et contextuelle sur les buts poursuivis par les individus – adoptée dans la suite de ce travail – s'éloigne cependant de travaux défendant que les buts d'accomplissement agissent comme un modérateur de la relation entre la perception de l'environnement social et contextuel de la classe, et les comportements des élèves (Albisetti, 2021). Toutefois, quel que soit l'ancrage conceptuel choisi, les buts d'accomplissement visés ont des effets concrets sur certains ressentis au cours du cursus scolaire tels que l'espoir, l'anxiété, ou la honte (Govaerts & Grégoire, 2006). Par exemple, dans le cas où l'environnement est oppressant et guidé par les rapports de force entre pairs, les problèmes et les symptômes émotionnels apparaissent chez les adolescents (Plenty et al., 2014). À l'inverse, l'école peut être perçue comme l'entité permettant la diffusion des savoirs en vue de l'autonomisation des élèves concernant leurs actions et leurs réflexions (Nordmann, 2007).

Dans cet ancrage contextuel, trois types de buts d'accomplissement peuvent être différenciés selon leurs caractéristiques et influences sur les apprentissages : les buts de maîtrise, les buts de performance par évitement, et les buts de performance par approche (Harackiewicz et al., 2002).

1.1. Les buts de maîtrise

Les buts de maîtrise considèrent la performance des élèves comme une ressource facilitant les apprentissages sans pour autant qu'elle soit au service de la comparaison entre pairs (Albisetti, 2021). La focale est mise sur les efforts d'apprentissage et les performances dans le cadre de tâches suffisamment complexes pour espérer le développement des capacités de l'élève (Grant & Dweck, 2003 ; Kaur et al., 2018). Le travail scolaire est ainsi mis en avant car c'est par ce biais que la valorisation de l'effort sera effectuée, le tout étant motivé par une volonté de maîtrise des compétences nécessaires à la réalisation de la tâche (Urdu & Kaplan, 2020). Par leur centration sur la complexité des tâches ainsi que leur adaptation aux apprentissages des élèves, les buts de maîtrise engendrent une conception dynamique de l'intelligence en tant que produit des connaissances et des efforts déployés à travers des activités stimulantes. Cette approche se démarque d'une vision de l'intelligence comme un don inné et immuable (Anderman & Patrick, 2012).

Les évaluations sont de ce fait des démonstrations des savoirs et des compétences qui sont mobilisables dans des situations complexes, ouvrant la porte à de nouvelles connaissances dont l'évolution se fera au gré de leur mobilisation ainsi que de leur structuration (Kaur et al., 2018). Par ces considérations, les échecs au cours de la scolarité sont perçus comme les manifestations d'un manque d'effort ou de persévérance de la part de l'élève (Anderman et al., 2003). Cela peut notamment être remarqué dès lors que l'élève se cantonne à des activités de difficulté modérée, ne réinterrogeant pas les connaissances déjà acquises (Anderman et al., 2003). Les buts de maîtrise sont alors capables d'agir en tant que vecteurs d'une augmentation des efforts fournis et d'une reconsidération dans la mobilisation des stratégies d'apprentissage afin de conduire à un développement des acquis (Shim & Ryan, 2019).

Pour favoriser les buts de maîtrise, les *feedbacks* délivrés par l'enseignant devraient se centrer sur des commentaires individualisés plutôt que sur une comparaison de la note obtenue avec celle d'autrui (Koenka, 2020). L'idée sous-jacente est d'obtenir une meilleure performance de l'élève *via* la démonstration de l'intérêt de l'enseignant pour l'amélioration de la performance,

l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle (SEP), le soutien aux apprentissages, l'écoute et les échanges (Beattie et al., 2015 ; Kaur et al., 2018 ; Shim & Ryan, 2019).

En somme, les buts de maîtrise encouragent les interactions et renforcent les relations entre les acteurs *via* leur intérêt commun quant à la construction et le développement des apprentissages (Shim & Ryan, 2019). Ces échanges avec les autres acteurs scolaires auront pour conséquences un amoindrissement du stress pour les apprenants, une meilleure estime de soi, ainsi qu'une réduction de l'utilisation des buts de performance par évitement (voir plus bas) qui sont rédhibitoires pour la scolarité des adolescents (Shim et al., 2017 ; Shim & Ryan, 2019 ; Turner et al., 2002).

1.2. Les buts de performance par évitement

Les buts de performance par évitement représentent une orientation diamétralement opposée aux buts de maîtrise. Les élèves qui favorisent préférentiellement ces buts cherchent principalement l'évitement des difficultés et des tâches demandant un grand investissement (Shim & Ryan, 2019). Dans une volonté de conservation et de préservation de son intégrité, il est ici question pour l'élève d'éviter la nouveauté au travers de situations trop incertaines (Shim & Ryan, 2019). Le manque de familiarité avec certaines tâches amène à tout mettre en œuvre pour ne pas faire de faux pas et se retrouver dans une situation d'embarras (Shim & Ryan, 2019) car l'échec est conceptualisé comme le reflet de l'incompétence de l'individu (Kaur et al., 2018). Il en ressort ainsi un comportement tendanciuellement passif, non seulement lors des activités scolaires, mais aussi dans les interactions en classe (Shim & Ryan, 2019).

La raison de ces comportements sociaux passifs trouve son origine dans la peur résiduelle de subir un traitement violent de la part de ses pairs en cas d'erreur (moqueries, harcèlement, voire violence physique, etc.) (Galand & Bourgeois, 2006). Pour se protéger, les adolescents procèdent à un désengagement de toute interaction sociale s'ils perçoivent la possibilité d'un échec en situation scolaire (Shim & Ryan, 2019). Les compétences sociales sont de ce fait malmenées et l'élève ne parvient pas à les développer

(Shim & Ryan, 2019). L'isolement résultant de ces comportements ne peut que conduire à des effets négatifs particulièrement saillants à l'adolescence, alors que l'individu s'appuie sur ses relations sociales pour se forger une identité (Midgley et al., 2001).

Outre le retrait social, l'amoindrissement du sentiment d'efficacité personnelle de l'adolescent est également provoqué par les buts de performance par évitement (Deemer, 2010 ; Elliot et al., 2011). Les sentiments d'anxiété, d'abandon et de honte sont alors exacerbés au cours du cursus (Pekrun, 2006), réduisant à néant la volonté de demander de l'aide (Turner et al., 2002). En outre, les buts de performance par évitement sont prédictors d'un apprentissage de surface additionné à une importante désorganisation, abaissant considérablement les performances au cours des évaluations sommatives (Elliot & McGregor, 1999).

1.3. Les buts de performance par approche

Ce qui distingue les buts de performance par approche des autres types de buts est leur nette propension à favoriser la compétition interindividuelle plutôt que le développement des compétences (Bourgeois & Buchs, 2011). Il y a là un intérêt tout particulier des individus à entretenir sa réputation au travers de retours positifs sur la performance (Shim & Ryan, 2019). Se démarquer des pairs devient alors un enjeu majeur pour gagner en popularité en prônant une image exemplaire auprès de ses camarades (Urdan & Kaplan, 2020). La réussite est en outre perçue comme la résultante de dispositions individuelles innées ou de la facilité ressentie lors de la réalisation des tâches, loin de la considération des efforts que l'élève doit fournir (Ames, 1992). Les caractéristiques individuelles menant à la réussite semblent, dans une telle perspective, naturelles et immuables (Dweck, 1999).

La démonstration de sa propre supériorité – inhérente aux buts de performance par approche – réduit cependant considérablement la coopération, le soutien et les apprentissages en profondeur au sein du groupe classe (Galand et al., 2008), aboutissant à des agissements individualistes. Cela s'illustre par le crédit alloué à l'affirmation de ses propres capacités dans un climat de comparaison et de compétition visant à identifier l'élève ayant réalisé la meilleure

performance (Hulleman et al., 2010). Les élèves vont principalement concentrer leurs efforts sur la note et non sur les discussions à propos de leurs savoirs et réalisations, les *feedbacks* étant catégorisés en tant que menaces *via* la formulation de jugements sur leur propre personne (Kaur et al., 2018). Ces menaces liées aux interactions sociales changent le cursus scolaire en expérience émotionnelle négative, notamment à cause du stress généré par l'envie de performer à chaque évaluation sommative (Govaerts & Grégoire, 2006 ; Kaur et al., 2018).

Contrairement aux buts de maîtrise, les buts de performance par approche gardent une conceptualisation et une opérationnalisation floues du fait d'une définition et d'une détermination des conséquences débattues dans la recherche (Harackiewicz et al., 2002). Harackiewicz et al. (2002) mettent en effet en relief que ces buts de performance ne sont pas précisément définis, à l'inverse des buts de maîtrise qui obtiennent une description faisant l'unanimité parmi les chercheurs. Les auteurs soulignent en outre que cette indétermination est due à la focalisation des travaux soit sur le pan de l'autoreprésentation des buts par l'élève, soit sur le pan de la volonté de normalisation de l'élève, sans pour autant préciser quel pan est déterminant dans les buts de performance par approche. Les conclusions tirées des résultats de recherche sont alors hétéroclites et relèvent aussi bien des aspects négatifs que positifs lors de l'orientation vers ce type de buts.

Au regard de ces constats, les buts de performance par approche sont moins néfastes pour la scolarité que les buts de performance par évitement et peuvent même permettre le maintien d'une certaine motivation chez les élèves (Wolters, 1998). Ils semblent pertinents pour les tâches facilement réalisables et dont la difficulté ne réinterroge pas les élèves sur leurs capacités (Linnenbrink-Garcia & Fredricks, 2008 ; Van Yperen et al., 2014). Par exemple, ils peuvent être poursuivis lors des évaluations sans grands enjeux pour le cursus en encourageant la mise en œuvre des efforts suffisants pour une bonne performance (Elliot & McGregor, 1999). Les élèves ont également la possibilité de les associer avec les buts de maîtrise en poursuivant plusieurs buts à la fois dans une idée de favoriser les apprentissages tout en maximisant les performances (Harackiewicz et al., 2002 ; Midgley et al., 2001).

2. Les acteurs influençant les buts d'accomplissement visés par les élèves

Les tendances aux buts de performance par approche ou par évitement comportent de nombreux revers à commencer par la mauvaise perception des élèves concernant l'évolution de leurs connaissances et de leurs compétences (Shim & Ryan, 2019), contribuant par la suite à des apprentissages de surface (Elliot & McGregor, 1999). De plus, la volonté de poursuivre de multiples buts en alliant maîtrise et performance par approche pour obtenir de nombreux apports positifs restera toujours moins efficace que la simple adoption des buts de maîtrise (Govaerts & Grégoire, 2006 ; Harackiewicz et al., 2002). Le coût de l'orientation vers des buts de performance par approche – notamment matérialisé par ce manque de recul sur le développement des apprentissages – outrepassa les bénéfices que les élèves peuvent retirer par l'adoption de ce type de buts (efforts pour la performance et motivation) (Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014). C'est pourquoi, il semble nécessaire de faire état des influences que les acteurs scolaires et familiaux ont sur les buts adoptés par les élèves pour permettre une plus grande compréhension des dynamiques relationnelles dans la classe et le cercle familial concernant les buts d'accomplissement.

2.1. Les parents

Les parents représentent une des principales influences du cercle familial dans le cursus scolaire des élèves car c'est par leur degré d'implication que les élèves améliorent leurs conditions d'études, leurs performances et leurs notes (Lambert et al., 2022). C'est ainsi que les notes et les difficultés individuelles dans le cadre scolaire dépendent de la perception que les parents se forgent de la compétence de leur enfant : plus la perception est juste, plus l'identification des besoins pour la réussite sera simple et efficace (Frome & Eccles, 1998 ; Sánchez-Sandoval et al., 2019). Ces effets positifs peuvent s'installer de manière pérenne durant l'entièreté de la scolarité, au fil des encouragements et des succès scolaires (Froiland et al., 2013). Steinberg et al. (1992) ont constaté que la performance et l'engagement de l'élève étaient meilleurs à long

terme si l'implication des parents nourrit une perception juste et ferme des apprentissages de leur enfant. L'influence positive des parents se constate dans toutes les dimensions en rapport de près ou de loin à la scolarité de l'élève (Froiland et al., 2013).

Zimmerman et al. (1992) ont par ailleurs étudié l'influence des objectifs de résultats propres aux parents sur les objectifs établis par les élèves ainsi que sur leur réussite scolaire. Les buts poursuivis par les parents influencent à près de 40% les buts des élèves quant à la note à obtenir. Les buts d'accomplissement fixés par les parents concernant les performances scolaires de leurs enfants vont même au-delà de ce que les élèves déterminent comme objectifs pour leurs propres notes. Malgré le caractère indirect de l'influence et de la surveillance parentales sur les performances scolaires (Zimmerman et al., 1992), les parents ont tout de même une place en tant qu'acteurs non négligeables dont les buts d'accomplissement explicités sont significativement impactants sur les buts fixés par les élèves ainsi que sur leurs performances scolaires.

2.2. Les enseignants

Les enseignants jouent un rôle prépondérant dans l'adoption des buts d'accomplissement chez les élèves. En effet, de multiples travaux (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Cartney, 2010) mentionnent l'influence que le gestionnaire des tâches scolaires peut avoir, spécifiquement *via* les consignes données quant à la réalisation de ces tâches. Il obtient ainsi un statut de façonneur de l'environnement scolaire et de la manière dont celui-ci joue un rôle sur les parcours des élèves de la classe (Wang & Holcombe, 2010). Pour cela, il peut agir sur différentes caractéristiques de la structure de la classe telles que les tâches, l'autorité, la reconnaissance, le regroupement des élèves, les évaluations et le déroulement des cours (Ames, 1992 ; Meece et al., 2006).

Dans cette idée, l'encouragement de certains buts d'accomplissement par l'enseignant change la perception des élèves concernant les apprentissages ainsi que les évaluations (Struyven et al., 2005). Raulin (2017) décrit par le concept de *conscience* la compréhension des élèves quant aux buts visés par l'enseignant au sujet de l'évaluation : « L'interprétation qu'un élève peut avoir des

intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci avant d'entrer dans la phase active de réalisation. » (p. 121).

Il est ainsi possible de promouvoir tantôt un climat favorable à l'apprentissage et à la maîtrise, et tantôt un contexte prônant la compétition en exacerbant la comparaison entre pairs. En d'autres termes, les pratiques enseignantes exercent une influence sur les tendances aux buts de performance ou aux buts de maîtrise dans la classe. Les pratiques enseignantes sont donc déterminantes quant à la promotion des buts d'accomplissement et la teinte donnée à la progression dans les apprentissages (Midgley et al., 2000).

Plus concrètement, afin de promouvoir les buts de maîtrise au sein de la classe et minimiser les buts de performance, l'enseignant a la possibilité d'apporter un soutien émotionnel et instrumental à ses élèves (Lerang et al., 2018 ; Turner et al., 2002). Ames (1992) prônait déjà la formation d'une structure de buts de maîtrise au sein de la classe au travers d'activités intéressantes pour les élèves avec une liberté laissée dans le choix des tâches à réaliser ainsi que dans le rythme de travail. L'autrice prônait l'importance de l'effort pour le progrès et le statut de l'erreur en tant que partie intégrante des apprentissages. Cela peut s'illustrer par une stimulation de l'engagement, l'encouragement, la valorisation des efforts en supprimant la pression scolaire inhérente à la recherche perpétuelle de performances, etc. L'objectif est de dépasser la standardisation des apprentissages et de la notation en mettant en valeur les acquis des élèves tout en facilitant la coopération (Wang & Holcombe, 2010). L'élève pourra ainsi s'engager dans la tâche scolaire sans risque de jugement de la part d'autrui, renforçant l'appartenance au collectif (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Galand & Bourgeois, 2006). De plus, le soutien de l'enseignant permet de maintenir la motivation quant à la réussite scolaire tout en influençant positivement le sentiment d'efficacité personnelle en dépassant les revers subis (Bandura, 1997 ; Koenka, 2020).

Les buts de performance sont renforcés par le biais de pratiques telles que la comparaison dans les performances ainsi que dans la progression des élèves, la reconnaissance de la valeur du résultat plutôt que de l'apprentissage émergent, et la mise en

lumière des élèves les plus performants (Ames, 1992 ; Lerang et al., 2018). Ces pratiques enseignantes sont majoritairement catalysées par les pratiques évaluatives issues de l'ancrage dans la culture du rendre compte comprenant l'organisation d'évaluations sommatives régulières (Mottier Lopez, 2015b). L'environnement scolaire devient alors compétitif, nuisant à la participation des élèves, leur développement, leur appartenance au groupe-classe et leur légitimité au sein de ce même groupe (Wang & Holcombe, 2010). Les pratiques enseignantes favorisant les buts de performance sont donc délétères pour l'engagement de l'élève ainsi que son adaptation scolaire, tous deux étant dépendants des relations avec l'enseignant, mais aussi avec les pairs (Galand & Bourgeois, 2006).

2.3. Les pairs

Le vécu de l'élève en classe est intimement lié à celui de ses pairs avec lesquels il entretient des liens sociaux plus ou moins forts (Grigorian et al., 2024). En effet, le degré d'appartenance au groupe de la classe forge les émotions et les réflexions de l'élève tout en influençant ses comportements et ses buts (Baumeister & Leary, 1995 ; Grigorian et al., 2024). Ainsi, au fur et à mesure des situations vécues en classe, les pairs vont progressivement agir sur les normes ainsi que les valeurs personnelles de l'élève. Ce phénomène facilitera ou gênera l'adolescent dans son cursus et ses buts selon l'intervalle à combler pour se conformer à l'identité du collectif (Wentzel, 2013).

La solidification des liens avec les pairs est un enjeu majeur car elle occasionne le développement des compétences sociales qui sont elles-mêmes corrélées avec l'acceptation par le collectif, la popularité et le statut social (Wentzel, 2014). De cette façon, les élèves ayant un statut d'adolescent populaire auprès de la classe se montrent plus coopératifs, sociaux et aidants en s'affirmant comme moteur de la dynamique sociale construite (Chávez et al., 2022 ; Wentzel, 2013, 2014). À l'inverse, la solitude causée par le manque d'acceptation est néfaste pour l'engagement dans les apprentissages car l'élève ne peut pas compter sur les encouragements ou le soutien

de ses camarades au cours de sa scolarité, le mettant en marge de la classe (DeVries et al., 2018).

Il existe par conséquent une interdépendance entre les buts d'accomplissement de chaque élève et les relations entretenues avec les pairs, qu'elles soient positives ou négatives (Deutsch, 1985). Cette relation est d'abord décrite grâce au concept de la *crude law of social relations* (Deutsch, 1985) détaillant les climats de coopération et de compétition qui peuvent résider dans un collectif et leurs impacts sur les relations sociales. Cette loi ouvre la porte à la recherche concernant la sensibilité de chaque élève pour les buts d'accomplissement poursuivis au sein de sa classe (Schenke et al., 2015). Elle souligne ainsi tout particulièrement l'interdépendance qui réside entre les pairs à propos des buts d'accomplissement poursuivis (Roseth et al., 2008) car chaque élève développe un attrait pour les comparaisons concernant les compétences acquises et les objectifs visés (Eccles et al., 1993).

Il faut donc prendre en compte non seulement les buts d'accomplissement de chaque élève, mais aussi le contexte social de classe dans lequel ils s'inscrivent afin de déterminer les raisons de la réussite, de l'échec et du progrès (Wentzel, 2013).

Dans cette idée, le Tableau 1 présente les trois modèles d'interaction entre les élèves selon la structure des buts dominante (coopérative, compétitive ou individualiste) (Roseth et al., 2008). S'il y a une interdépendance sociale *positive* au sein de la classe, les élèves favorisent la *coopération* car chacun pense qu'il est nécessaire que les autres atteignent leurs buts pour parvenir au sien. Cela s'illustre par la promotion du succès de ses pairs, l'entraide, les encouragements et le partage de son savoir. Les résultats obtenus sont bénéfiques pour tous les participants et renforcent un peu plus les relations sociales. En cas d'interdépendance sociale *négative*, la structure des buts poursuivis est *compétitive* par la recherche de la performance. Cela a pour conséquence la priorisation des bénéfices personnels au détriment des relations sociales, qui sont gênées par le rejet et l'obstruction. Les buts individuels semblent ne pouvoir être atteints qu'à la condition que les autres élèves n'atteignent jamais les leurs. Enfin, l'*individualisme* – caractérisé par l'*absence d'interdépendance* – constitue la dernière structure des buts

possible. Dans ces conditions, il n'y a pas d'interdépendance sociale et chacun tente de parvenir à ses desseins sans aucunement se préoccuper d'autrui. L'absence de lien met les bénéfices personnels sur le devant de la scène sans pour autant savoir ce que les autres ont réalisé. Il faut tout de même nuancer la théorie d'interdépendance sociale car celle-ci n'est pas le seul facteur déterminant pour les apprentissages, bien que suffisamment significatif pour être prise en compte dans les pratiques enseignantes (Durik et al., 2009).

Tableau 1

Les interactions entre pairs et leurs conséquences selon la théorie d'interdépendance sociale (Roseth et al., 2008, p. 225, traduction et adaptation de l'auteur)

Structure des buts	Modèles d'interaction	Conséquences	
		Accomplissement	Relations avec les pairs
Coopérative	➤ Positif	Important	Positives
	➤ Promotion de l'autre		
	➤ Aide mutuelle		
	➤ Partage des ressources et des informations		
	➤ Agissements de manière fiable et confiante		
Compétitive	➤ Négatif	Bas	Négatives
	➤ Opposition à l'autre		
	➤ Obstruction de l'atteinte des buts d'autrui		
	➤ Rétention et/ou dissimulation des ressources et des informations aux autres		
	➤ Agissements de manière méfiante		
Individualiste	➤ Sans interdépendance	Bas	Absentes
	➤ Aucune interaction		
	➤ Indifférence pour les buts d'autrui, leurs efforts, leurs résultats		

3. Les exigences scolaires et le stress ressenti par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives

Carver et Scheier (1994) identifient trois moments-clés et stressants dans le cadre de l'évaluation : l'*anticipation* (par les révisions réalisées jusqu'aux échéances), l'*attente des résultats* et les *conséquences de ces résultats* (passage au degré supérieur, avenir, l'obtention du diplôme, etc.).

Par le prisme du stress ressenti lors des révisions (et par conséquent de l'*anticipation* ; Carver & Scheier, 1994), tous les élèves rapportent à minima une expérience négative lors d'une évaluation sommative vécue (Carless et al., 2006). Les évaluations – dès leur *anticipation* par les élèves – peuvent apporter un sentiment de panique, d'humiliation, de peur, d'incapacité, de tension, d'exposition ou encore d'ignorance (Race, 1995). Ce qui est principalement déterminant pour le ressenti des adolescents se traduit par le nombre d'éléments qui sont stressants à propos de : la préparation, le respect des échéances fixées par l'enseignant, la charge de travail perçue (Eriksson & Selleström, 2010).

Ces ressentis – directement issus de la scolarité – s'ajoutent à l'augmentation des problèmes émotionnels constatés dans la vie des adolescents et des jeunes adultes au cours de ces dernières années, à l'instar de la nervosité chronique et de la dépression (Lager et al. 2012 ; Pascoe et al., 2020). Les stressseurs scolaires corrélés au quotidien des adolescents sont par conséquent accompagnés par des symptômes psychologiques qui proviennent de la pression scolaire (Pascoe et al., 2020).

Ce phénomène se multiplie avec l'augmentation du nombre d'évaluations au fil de la scolarité (Duckworth et al., 2012). La multiplication des événements stressants *via* les évaluations limite de surcroît le temps libre et la récupération des adolescents (Henriksson et al., 2019). La réduction du temps consacré aux loisirs fait naître au sein des classes d'importantes conséquences négatives communes à tous les adolescents en pesant sur leurs apprentissages

(Eriksson & Sellström, 2010). L'apprentissage, l'attention portée aux enseignements, ou encore la capacité de résolution des problèmes (O'Connor & Bevil, 1996) sont de cette manière inéluctablement impactés par l'augmentation des épisodes de stress dus aux évaluations.

Tout porte à croire que l'*anticipation* de l'évaluation sommative – à cause de ses fonctions, ses aspects, ses enjeux et ses caractéristiques – serait stressante pour les adolescents, particulièrement *via* la conscientisation des conséquences négatives potentielles sur le bien-être et les apprentissages (Denscombe, 2000 ; Morales-Castillo, 2023). Cette affirmation reste quelque peu à nuancer. Putwain (2008b) affirme que le seul format de l'évaluation (examen sur table, travaux pratiques, oraux, etc.), et plus globalement ses caractéristiques, importe peu dans le ressenti des adolescents, plaçant ses fonctions et ses enjeux comme facteurs majeurs du stress.

L'*attente des résultats* est empreinte du contexte de la classe et des interactions entre acteurs car elles influencent les attitudes du collectif vis-à-vis des exigences scolaires (Eriksson & Sellström, 2010). En suivant cette idée, le contexte scolaire – s'il s'établit comme vecteur des pressions sociales et scolaires – constitue un espace compétitif favorisant un conséquent niveau de stress dans l'*attente des résultats* (Hesketh et al., 2010 ; Posselt & Lipson, 2016). C'est donc précisément dans ce cadre que le stress est en partie issu du jugement provenant d'autrui comme : les pairs, les enseignants et les parents (Denscombe, 2000 ; Plancherel et al., 1997).

L'école devient dès lors une source de facteurs de stress car c'est en ce lieu que les problèmes relationnels, la gêne, la frustration de ne pas répondre aux exigences et les problèmes scolaires surgissent (Eriksson & Selleström, 2010 ; Henriksson et al., 2019). Par exemple, plus d'un tiers des élèves déclarent ne pas être à la hauteur des attentes et des exigences imposées par le contexte scolaire (Henriksson et al., 2019). Cela est principalement dû à la tendance des élèves à vouloir prouver leurs capacités à répondre aux prérequis pour la poursuite du cursus. En découle le développement de comportements antisociaux (Butera et al., 2006) affaiblissant la perception de l'aisance scolaire (Feld & Shusterman, 2015) et

faisant chuter les performances au cours des évaluations sommatives (Putwain, 2008a).

Les exigences de performance épisodiques inhérentes aux évaluations sommatives deviennent ainsi plus importantes, oppressantes et donc stressantes du point de vue des adolescents (Suldo et al., 2009) car les *conséquences des résultats* obtenus deviennent conscientisées.

Les adolescents considèrent finalement l'évaluation sommative comme l'une des caractéristiques fondamentales de l'école puisqu'elle matérialise les exigences scolaires, au même titre que les contraintes de travail ainsi que les enjeux d'avenir (Leipold et al., 2019 ; Waters et al., 2014).

4. La sélection et la validation d'outils de mesure adaptés

4.1. Les outils de mesure des buts d'accomplissement

Dans le Tableau 2, nous avons répertorié différents outils de mesure des buts d'accomplissement présents dans la littérature scientifique. Les principaux axes dans lesquels s'inscrivent ces outils sur les buts sont : l'approche, l'évitement et les déterminants cognitifs. Ce sont ces mêmes axes qui ont servi à la catégorisation des domaines traversés par les outils détaillés.

Certains de ces outils sont exclusivement axés sur un seul domaine : les déterminants cognitifs et la motivation des individus dans l'accomplissement de la tâche, à l'instar de la *Multi-Motive Grid* ([*MMG*] ; Sokolowski et al., 2000) et du *School Motivation Analysis Test* ([*SMAT*] ; Krug et al., 1976). Cette orientation est pertinente par sa volonté de compréhension des affects inhérents au choix des buts d'accomplissement, mais se limite aux croyances et aux ressentis des participants. Plus largement, il peut être remarqué qu'en dépit de leur ancrage dans le contexte scolaire – dont la multiplicité des interactions entre individus n'est plus à prouver et pour lequel la majeure partie de ces outils ont été conçus – ces outils conscrits dans le Tableau 2 n'offrent pas l'opportunité de mesurer au-delà des considérations personnelles en omettant les choix perçus chez les autres acteurs.

Les *Patterns of Adaptive Learning Scales* ([*PALS*] ; Midgley et al., 2000) offrent tout d'abord la possibilité au chercheur de procéder à une catégorisation des buts d'accomplissement en distinguant les buts de performance et les buts de maîtrise. Les *PALS* portent aussi une attention particulière à la catégorisation des buts de performance en comblant notamment les lacunes existantes dans la distinction entre les buts de performance par approche et par évitement (Anderman et al., 2003). L'outil a par ailleurs été éprouvé – au travers de ces différentes échelles de mesure – au cours de nombreuses recherches sur des populations estudiantines hétéroclites (p. ex. Huang, 2012 ; Kaplan & Midgley, 1999 ; Zhao et al., 2020). L'outil apparaît comme cohérent, fiable et ayant une grande validité structurelle (Jagacinski & Duda, 2001).

Conçues pour étudier les comportements, les affects et la motivation des étudiants dans l'environnement d'apprentissage, les *PALS* s'inscrivent dans une optique de centration sur les orientations et considérations individuelles plutôt que les comportements explicites. L'outil permet d'étudier non seulement les perceptions des élèves du secondaire – les *PALS* ayant été développées à l'origine pour une population adolescente – quant aux buts d'accomplissement, mais également les perceptions des enseignants grâce à une version de l'outil complètement adaptée pour eux. Comme précisé dans l'article de Hulleman et al. (2010), les *PALS* ont la vocation de mettre en exergue l'ensemble des buts d'accomplissement subjectivement adoptés et ceux perçus chez autrui, à l'inverse du *Achievement Goal Questionnaire* ([AGQ] ; Elliot & McGregor, 2001) dont la centration est orientée vers le langage normatif utilisé et favorisant les buts de performance. L'outil permet par conséquent de mieux appréhender la culture d'apprentissage dans le contexte étudié – à l'instar de recherches précédentes (Alivernini et al., 2018) – tout en mettant en exergue les ressentis des participants dans ce contexte (Midgley et al., 1998).

Les *PALS* sont en outre un outil particulièrement adaptable selon les mesures à entreprendre. Les échelles étant validées indépendamment les unes des autres, l'outil permet au chercheur de sélectionner celles qui semblent les plus appropriées aux objectifs d'étude. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la version étudiante en sélectionnant les échelles axées sur les buts perçus chez les différents acteurs ainsi que sur les buts adoptés personnellement (les buts personnels poursuivis par les élèves, les buts perçus dans la structure de classe et les buts perçus chez les parents).

Nous avons ainsi écarté les échelles relatives à l'enseignant lui-même (dû à la redondance des items avec les échelles consacrées à la structure de classe), les échelles portant sur les comportements, croyances et stratégies, ainsi que les échelles à propos des éléments de l'environnement personnel ayant moins d'impact sur les buts lors des évaluations sommatives comme le voisinage, ou les dissonances entre la vie à domicile et la vie scolaire. En somme, la version du questionnaire proposée dans notre étude regroupe huit échelles pour un total de 39 items abordant les buts adoptés par les élèves et la perception de ces mêmes buts chez leurs parents, pairs et enseignants.

Tableau 2*Outils de mesure des buts d'accomplissement*

Domaines				
Outils	Population cible	Orientation vers l'approche	Orientation vers l'évitement	Déterminants cognitifs
PALS <i>Patterns of Adaptive Learning Scales</i> (Midgley et al., 2000)	Primaire Secondaire I/II Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ But de maîtrise (personnel et perçu) ➤ But de performance-approche (personnel et perçu) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ But de performance-évitement (personnel et perçu) ➤ Stratégies d'auto-handicap scolaire ➤ Évitement de la nouveauté ➤ Triche ➤ Comportement perturbateur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perception de l'efficacité scolaire ➤ Pression scolaire perçue ➤ Autoreprésentation d'un faible niveau de réussite ➤ Scepticisme sur la pertinence de l'école pour le futur ➤ Succès
GOS <i>Goal Orientation Scales</i> (VandeWalle et al., 2001)	Secondaire I/II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientation vers la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientation vers l'ego et l'auto-amélioration ➤ Orientation autodestructrice de l'ego ➤ Évitement 	
PGO/LGO Scales <i>Performance Goal Orientation / Learning Goal Orientation</i> (Button et al., 1996)	Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ But de performance personnel ➤ But d'apprentissage personnel 		
AGQ <i>Achievement Goal Questionnaire</i> (Elliot & McGregor, 2001)	Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ But de maîtrise personnel ➤ But de performance-approche personnel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ But de performance-évitement personnel 	
CPI <i>California Psychological Inventory</i> (Gough, 1956)	Secondaire I/II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientation vers le succès ➤ Acceptation de l'échec 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Évitement de l'échec 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surmenage

(suite)

MSLQ <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (Pintrich & DeGroot, 1990)	Secondaire II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientation vers les buts intrinsèques/extrinsèques ➤ Stratégies d'apprentissage ➤ Orientation vers les buts intrinsèques/extrinsèques 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Croyances de contrôle d'apprentissage ➤ Auto-efficacité d'apprentissage et de performance ➤ Anxiété lors des évaluations ➤ Valeur de la tâche
MMG <i>Multi-Motive Grid</i> (Sokolowski et al., 2000)	Tertiaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volonté de réussite ➤ Peur de l'échec ➤ Volonté d'intégration sociale ➤ Peur du rejet ➤ Volonté de puissance ➤ Peur de la puissance
SMAT <i>School Motivation Analysis Test</i> (Krug et al., 1976)	Secondaire II		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assurance ➤ Sexualité ➤ Peur ➤ Narcissisme ➤ Combativité ➤ Protection ➤ Estime de soi ➤ Surmoi ➤ Orientation scolaire ➤ Orientation familiale
SCAMIN <i>Self-Concept and Motivation Inventory</i> (Farrah et al., 1968)	Primaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investissement dans la réalisation des tâches ➤ Évitement de l'erreur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Attentes ➤ Auto-adéquation

(suite et fin)

SAM <i>School Attitude Measures</i> (Dolan & Enos, 1980)	Secondaire I	<div>➤ Maîtrise pédagogique</div>	<div>➤ Sentiment de contrôle sur sa performance ➤ Concept du soi scolaire – basé sur la performance ➤ Concept du soi scolaire – basé sur la référence</div>	<div>➤ Motivation scolaire</div>
CAIMI <i>Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory</i> (Gottfried, 1985)	Primaire/ Secondaire I	<div>➤ Orientation vers la maîtrise ➤ Tâche endogène ➤ Apprentissage de nouvelles tâches difficiles</div>		<div>➤ Curiosité ➤ Persistance</div>
AMS <i>Achievement Motives Scale</i> (Gjesme & Nygard, 1970)	Secondaire	<div>➤ Attente de réussite</div>	<div>➤ Évitement de l’erreur</div>	

4.2. Les outils de mesure du stress général dans le cadre scolaire

La fréquentation de l'école et le contact avec les pressions scolaires et sociales inhérentes à l'enseignement secondaire (DuBois et al., 1992) font naître des facteurs de stress dans le quotidien des adolescents. Dans une volonté de mettre en perspective le stress ressenti dans le cadre scolaire, ce travail de thèse nécessitait un outil capable de mettre en lumière le stress éprouvé par les adolescents face aux situations considérées comme dépassant leurs ressources personnelles (Lazarus & Folkman, 1984).

Il existe un large éventail d'outils capables de mesurer le stress, résultant du grand nombre d'approches envisagées pour aborder cette thématique (Guillet & Hermand, 2006). En effet, motivées par des considérations physiologiques, psychologiques, médicales, etc. les recherches n'ont eu cesse de proposer des outils toujours plus performants dans le but d'évaluer le stress, rendant par la même occasion impossible la création d'une liste exhaustive des outils présents dans la littérature. Toutefois, le *Perceived Stress Questionnaire (PSQ)*, par sa capacité à rendre compte du stress ressenti par chaque individu dans des situations identifiées (Levenstein et al., 1993), semble un outil complet et clair se focalisant essentiellement sur le vécu plutôt que sur les faits. Cette orientation vers une interprétation subjective des événements s'illustre par une rédaction des items principalement dirigée vers le verbe « ressentir ». Il est de surcroît un outil dont la validité n'est plus à prouver au regard du nombre de recherches faisant appel au *PSQ* dans des contextes socioculturels variés ainsi qu'auprès d'échantillons de tout âge (Karatza et al., 2014 ; Öhman et al., 2007).

Au regard de ses caractéristiques, nous avons naturellement eu un intérêt tout particulier pour cet outil à la fois concis, éprouvé par la recherche et suffisamment transversal pour mesurer le stress général ressenti par les adolescents dans le contexte scolaire. Néanmoins, la version originale proposée par Levenstein et al. (1993) a de nombreuses fois été adaptée à des populations et des situations variées (Fliege et al., 2005 ; Karatza et al., 2014). À notre connaissance, aucune version du *PSQ* ciblant la population des adolescents francophones n'a été proposée. Pour pallier cette lacune,

nous voulons profiter de notre intention de mesurer le stress général des adolescents dans le cadre scolaire afin de confronter la structure du *PSQ* à l'environnement de notre étude. Dans cette optique, des analyses factorielles exploratoires (AFE) avec un premier échantillon (Mabilon, 2022) ont conduit à des pistes de recherche portant sur la validation d'une nouvelle version de l'outil pouvant être appropriée dans le cadre francophone (Genoud & Mabilon, 2024).

4.3. Les outils de mesure du stress scolaire spécifique aux évaluations sommatives

Comme répertorié dans le Tableau 3 ci-après, le nombre d'outils de mesure du stress scolaire centrés sur les élèves du secondaire est relativement limité. Nous souhaitons en effet un outil qui ne soit pas exclusivement centré sur les étudiants universitaires comme le *Student Stress Inventory* ([*SSI*] ; Arip et al., 2015) ou le *Student-Life Stress Inventory* ([*SLSI*] ; Gadzella, 1991) afin de conserver la centration de notre questionnement sur les aspects spécifiques de l'adolescence en tant que période charnière dans le développement des élèves.

L'intérêt porté sur un aspect spécifique de la vie scolaire des élèves telle que l'évaluation sommative nous a également conduit à préférer un outil dont les dimensions ciblent spécifiquement le domaine scolaire en évitant une analyse étendue des pans du quotidien des participants (vie personnelle, vie familiale, relations sociales, etc.). C'est la raison pour laquelle l'*Academic Stress Questionnaire* ([*ASQ*] ; Byrne et al., 2007), le *Secondary School Stressor Questionnaire* ([*3SQ*] ; Yusoff, 2015) et l'*Inventory of College Student's Recent Life Experiences* ([*ICSRLE*] ; Kohn et al., 1990) ont été écartés. Cette volonté de centrer l'outil sur une seule facette de la scolarité des adolescents nous a amené à ne pas considérer des outils avec un nombre d'items important comme le *High School Stressor Scale* ([*HSSS*] ; Burnett & Fanshawe, 1997) qui sont aussi difficilement exploitables à cause de leurs échelles psychométriques relativement faibles et de leur nombre important de dimensions (Sun et al., 2011).

Grâce à sa validation auprès des adolescents de l'enseignement secondaire, son nombre d'items restreint (16 items à travers cinq dimensions), ses liens avec les notes obtenues, mais aussi avec les attentes scolaires, et sa qualité psychométrique satisfaisante, l'*Educational Stress Scale for Adolescents* ([ESSA] ; Sun et al., 2011) semble un outil tout indiqué dans le cadre de ce travail de thèse. Les limites soulignées par les auteurs de l'ESSA mentionnent l'impossibilité de prendre en compte de façon holistique toutes les facettes du stress scolaire. Ces limites ne s'avèrent pas déterminantes pour notre travail. De surcroît, le développement de ses items a principalement été effectué au travers de la littérature asiatique et anglophone (Sun et al., 2011). C'est pourquoi, la version proposée au cours de notre recherche (Mabilon, 2022) a été adaptée et traduite pour resserrer les dimensions autour des enjeux scolaires de l'évaluation sommative et ainsi exploiter le plein potentiel d'un outil voulant rapporter les événements stressants tels que vécus par les adolescents.

Dans le but de confirmer la structure de l'outil avancée durant l'étape d'AFE de notre étude sur un échantillon réduit (Mabilon, 2022), nous avons effectué des analyses en composantes principales (ACP) et des analyses factorielles confirmatoires (AFC) au moyen d'un second échantillon (Mabilon, 2024). Les AFC ont démontré la validité de la structure du questionnaire adapté au cadre des évaluations sommatives dans l'enseignement secondaire. La Figure 1 détaille les coefficients standardisés pour les différentes dimensions.

Figure 1
Structure éprouvée de l'ESSA

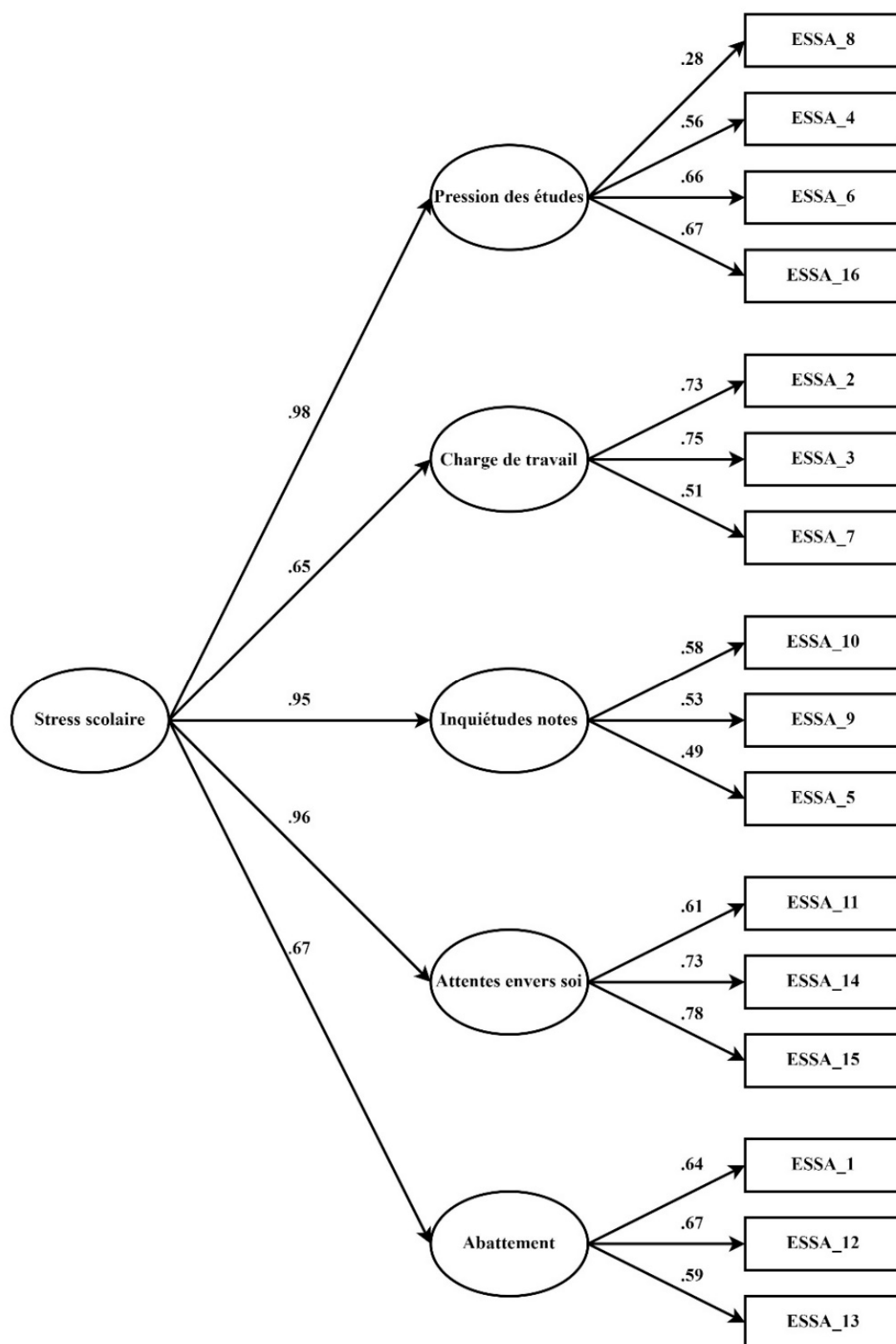


Tableau 3*Outils de mesure du stress scolaire*

Domaines				
Outils	Population cible	Stress scolaire	Stress social	Stress lié au domaine personnel Manifestation du stress
ESSA <i>Educational Stress Scale for Adolescents</i> (Sun et al., 2011)	Secondaire I/II	➤ Pression liée aux études		
		➤ Charge de travail		➤ Attentes envers soi
		➤ Inquiétude pour les notes		➤ Abattement
ASQ <i>Academic Stress Questionnaire</i> (Byrne et al., 2007)	Secondaire II Tertiaire	➤ Présence à l'école	➤ Relations sentimentales	➤ Incertitude pour l'avenir
		➤ Performance scolaire	➤ Pression venant des pairs	➤ Pression financière
		➤ Interactions avec l'enseignant	➤ Vie à la maison	➤ Rapport école-loisirs
			➤ État à la suite des relations interpersonnelles	➤ État physique
SSI <i>Student Stress Inventory</i> (Arip et al., 2015)	Tertiaire	➤ État dans l'environnement scolaire	➤ État dans les interactions avec l'environnement	
SSI <i>Student Stress Inventory</i> (Zeidner, 1991)	Tertiaire	➤ Parcours scolaire		➤ Facteurs personnels
		➤ Travail scolaire	➤ Milieu social	➤ Facteurs économiques et financiers
		➤ Évaluation	➤ Facteurs interpersonnels	➤ Opportunités de travail
		➤ Administration scolaire	➤ Attentes sociales	
		➤ Matériel scolaire		➤ Rapport école-loisirs

(suite)

ASS <i>Academic Stress Scale</i> (Kohn & Frazer, 1986)	Secondaire II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficultés interpersonnelles avec l'enseignant ➤ Pédagogie ➤ Installations scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relation aux pairs 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficultés personnelles de travail ➤ Peur de l'échec
	Tertiaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conflits sociaux ➤ Pression 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaction au stress (physiologique, émotionnelle, cognitive, comportementale) ➤ Frustration ➤ Changements ➤ Attentes envers soi
HSSS <i>High School Stressor Scale</i> (Burnett & Fanshawe, 1997)	Secondaire I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Méthode d'enseignement ➤ Travail scolaire ➤ Contexte scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relation à l'enseignant ➤ Relation avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organisation personnelle ➤ Volonté d'indépendance ➤ Incertitude pour l'avenir ➤ Sentiment de vulnérabilité
	Secondaire II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Attentes des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Attentes des parents 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Attentes envers soi
SAS <i>Survey of Academic Stress</i> (Bjorkman, 2007)	Secondaire I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress de la lutte pour avoir des résultats ➤ Stress écrasant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress venant des autres 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress interne

(suite et fin)

3SQ <i>Secondary School Stressor Questionnaire</i> (Yusoff, 2015)	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress lié au domaine scolaire ➤ Stress de l'apprentissage et de l'enseignement ➤ Stress venant de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress lié au groupe social ➤ Stress lié aux relations interpersonnelles 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stress lié aux relations intrapersonnelles
SRAS <i>School Refusal Assessment Scale</i> (Kearney & Silverman, 1993)	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Évitement d'objets ou de situations avec un affect négatif 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuite d'une situation sociale ou évaluative ➤ Comportement pour attirer l'attention 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renforcement positif et tangible
ICSRLE <i>Inventory of College Student's Recent Life Experiences</i> (Kohn et al., 1990)	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pression du temps 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problèmes de cœur ➤ Maltraitance sociale ➤ Problèmes liés aux amis 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Défi développemental ➤ Désagréments divers
IHSSRL <i>Inventory of High-School Student's Recent Life Experiences</i> (Kohn & Milrose, 1993)	Secondaire II	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demandes excessives ➤ Décisions pour le futur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aliénation sociale ➤ Préoccupations amoureuses ➤ Solitude, impopularité 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Agacements et inquiétudes divers

5. La méthodologie de la recherche

Dans un premier temps, la méthodologie quantitative s'est parfaitement adaptée à l'intérêt porté aux élèves, leurs vécus et leurs perceptions, en gravitant autour de la problématique concernant les buts d'accomplissement et leurs liens avec le stress en évaluation sommative. Cela a permis de construire et d'adapter des outils de mesure capables d'être transmis à un grand nombre de sujets sous la forme d'échelles.

5.1. Les considérations épistémologiques de la méthode quantitative

Principes généraux

La démarche de recherche mise sur son pôle épistémologique afin de maintenir une distance critique nécessaire avec l'objet de recherche (Charmillot & Dayer, 2012). Dans cette idée, l'approche post-positiviste permet non seulement de se placer dans un paradigme explicatif dans une volonté d'objectivation et d'explication, loin de l'objet de recherche ; mais également dans un paradigme compréhensif par les liens unissant le chercheur – avec ses croyances et ses représentations – au contexte socioculturel dans lequel il évolue (Piron, 1996). L'approche post-positiviste de la recherche en science sociale établit l'existence d'une réalité objective et observable (ontologie réaliste) qui peut être mêlée à un conditionnement endogène, mais aussi exogène (Bachelard, 1938). En d'autres termes, la réalité ne peut être observée que par des lois probabilistes grâce à un regard critique dans le but de rompre la relation – empreinte de subjectivité – entretenue entre le chercheur et son objet de recherche (Corbetta, 2003).

L'approche post-positiviste va donc au-delà de l'approche positiviste telle que décrite par Auguste Comte au XIX^e siècle en proposant une théorie critique à l'ontologie réaliste (Cox, 2008). La réalité est – selon l'approche post-positiviste – difficilement objectivable si l'on se cantonne uniquement à des descriptions et des analyses (Della Porta & Keating, 2008) car le savoir n'est pas

simplement issu de lois naturelles et causales (comme prôné par l'approche positiviste) mais est influencé par son ancrage spatio-temporel (Battistella et al., 2019). Le Tableau 4 tiré de Della Porta et Keating (2008) met en avant les différences ontologiques et épistémologiques des deux approches.

Tableau 4

Considérations ontologiques et épistémologiques des approches positiviste et post-positiviste (Della Porta & Keating, 2008, p. 23, traduction de l'auteur)

	Approche positiviste	Approche post-positiviste
Considérations ontologiques		
Existence de la réalité sociale	Objectivité et réalisme	Objectivité et réalisme critique
Possibilité de connaître la réalité	Facilement saisissable	Difficilement saisissable
Considérations épistémologiques		
Relation entre le chercheur et son objet	Dualisme : le chercheur et l'objet d'étude sont deux entités séparées	Les connaissances sont influencées par le chercheur
	Démarches inductives	Démarches déductives
Formes de savoir	Lois naturelles Causalité	Lois probabilistes

En adoptant une approche post-positiviste, le chercheur se place dans une démarche déductive dont l'objectif est de produire des connaissances qui puissent être généralisables tout en considérant que cette validité acquise dans un contexte particulier ne puisse pas être applicable ailleurs, notamment dans des contextes diamétralement opposés (Pesqueux, 2022).

L'approche hypothético-déductive est tout de même la plus indiquée pour la méthodologie quantitative. En effet, l'ancrage théorique de l'approche permet d'analyser des situations particulières sous l'angle de paradigmes généraux. La démarche

consiste à éprouver les théories *via* les hypothèses formulées par le chercheur. À l'aide d'outils majoritairement quantitatifs et d'analyses statistiques, le chercheur tente de déterminer la validité de ses hypothèses pour certifier ou non les cadres théoriques testés (Corbetta, 2003). Si les hypothèses sont validées et confirment la théorie, celle-ci conserve son statut de connaissance confirmée. Dans le cas contraire, la théorie est contestée, permettant de mettre en exergue son caractère éloigné de la réalité objective. L'itération de ce processus va permettre au chercheur – au fil des lois probabilistes déduites des analyses de données – d'augmenter la probabilité de la véracité de la théorie (Pesqueux, 2022). Cela s'inscrit dans le sillage de De Landsheere (1964) qui soutient que la recherche n'est scientifique que si elle amène une certaine prédictibilité des phénomènes et la généralisation des résultats. L'approche hypothético-déductive est donc privilégiée, bien que les autres démarches (inductives ou abductives) puissent être envisagées (Pesqueux, 2022).

Dans le cadre de cette recherche

Le caractère auto-rapporté des mesures de cette recherche l'inscrit dans un cadre culturellement, socialement et éthiquement emprunté, l'éloignant d'un point de vue strictement neutre sur des données accumulées et généralisables dans tout contexte (Cox, 2008). Les considérations métathéoriques émergentes de manière personnelle et environnementale (Battistella et al., 2019) représentent alors un enjeu majeur pour les analyses découlant de la méthodologie quantitative composant ce travail de thèse. Par l'approche post-positiviste, ce travail est ainsi en quête d'objectivité quant aux données analysées mais ne réfute en rien les biais apportés par le vécu du chercheur, de l'échantillon, leurs croyances, ainsi que les effets contextuels sur les pratiques scientifiques. Cela a pour effet d'entreprendre une étude de l'objet qui puisse s'ancrer dans un réalisme critique en considérant les facteurs intervenant dans le cadre contextuel approché. Ce garde-fou épistémologique réinterroge perpétuellement la posture adoptée dans la prise de position vis-à-vis de l'objet en exerçant une influence sur la démarche entreprise (Charmillot & Dayer, 2012).

5.2. Méthode quantitative

Toute donnée n'est pas bonne à prendre. L'identification des bonnes données à collecter s'effectue sur la base de la question de recherche, et en fonction du cadre conceptuel et théorique adopté pour ladite recherche. Les données à collecter doivent évidemment porter de façon précise sur l'objet de la recherche, et en respecter les conceptualisations. Elles doivent constituer la meilleure représentation empirique possible des concepts à l'œuvre dans cette recherche. (Tchibozo, 2019, p. 59)

L'adaptation des outils de mesure que nous avons réalisée – dont les fondements proviennent d'outils existants – est due à l'inscription de notre démarche dans un cadre conceptuel et théorique spécifique inhérent au contexte scolaire. Cette procédure a permis de garantir la récolte des données nécessaires à la validation ou l'invalidation de nos hypothèses.

La première partie de notre travail de thèse s'est centrée sur le processus d'élaboration et d'adaptation d'outils concernant les buts d'accomplissement, le stress ressenti à l'école et au cours des périodes d'évaluations sommatives. La deuxième partie de l'étude – consacrée aux stratégies de *coping* et au sentiment d'efficacité personnelle des élèves du secondaire – a également été l'opportunité de valider et d'adapter d'autres outils existants.

Ainsi, les outils utilisés pour cette première partie de notre recherche – une fois les adaptations réalisées pour corroborer au cadre de l'étude tout en respectant une qualité psychométrique satisfaisante – ont porté notre focale sur les buts d'accomplissement ainsi que le stress des adolescents dans le contexte scolaire. D'une part, nous avons cherché à appréhender l'influence des buts d'accomplissement (adoptés par les élèves eux-mêmes, mais aussi perçus chez leurs pairs, leurs enseignants ainsi que leurs parents) sur le stress scolaire général. D'autre part, nous souhaitons observer l'influence de ces mêmes buts d'accomplissement sur le stress inhérent aux évaluations sommatives. En différenciant le stress des évaluations sommatives du stress scolaire général, nous voulions mettre en exergue la manière dont les buts d'accomplissement mesurés agissent sur le stress ressenti par les adolescents dans ce contexte particulier empli d'enjeux scolaires et sociaux.

Publication n° 1

Mabilon, A. (2022). Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative: Étude chez les adolescent·es du secondaire. *La Revue LEeE*, (5).

<https://doi.org/10.48325/rleee.005.08>



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

BUTS D'ACCOMPLISSEMENT ET STRESS EN ÉVALUATION SOMMATIVE

Étude chez les adolescent·es du secondaire

Alexandre MABILON

Version de la publication : novembre 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Jean-Luc GURTNER, Marine HASCOËT

Résumé

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

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

Abstract

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

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

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

1. Introduction

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

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

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



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

2. Cadrage Théorique

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

2.2 Les buts d'accomplissement inhérents à la scolarité

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

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

2.2.1 Les buts de performance

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

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



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

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

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

2.2.2 Les buts de maîtrise

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

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

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



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

2.3 Le stress et les évaluations sommatives

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

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

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

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

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



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

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

3. Méthodologie

3.1 Approche épistémologique

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

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

3.2 Contexte et participant·es

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



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

3.3 Instruments de mesure et passation

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

3.3.1 Perception du stress ressenti au cours de la scolarité

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

Tableau 1

Saturation des items selon les sept facteurs du PSQ

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



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

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

Tableau 2

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

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

3.3.2 Les élèves et les buts d'accomplissement

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

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



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

Tableau 3

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

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

3.3.3 Le stress ressenti dans le cadre des évaluations sommatives

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

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



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

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

Tableau 4

Saturation des items selon les cinq facteurs de l'ESSA

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

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



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

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

4. Présentation des résultats

4.1 Le stress scolaire et les buts d'accomplissement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Tableau 7

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

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

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

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

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

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



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

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

5. Discussion

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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



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

6. Conclusions

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

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

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



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

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

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

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

Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97628-014>
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-8. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.1.1>
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of educational psychology*, 79(4), 409. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.79.4.409>



- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod. http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Amigues_Zerbato_1996_A.html
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 24(1), 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 357-374. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.004>
- Battistella, D., Cornut, J. & Baranets, É. (2019). Les approches post-positivistes. In D. Battistella, J. Cornut & É. Baranets (Eds.), *Théories des relations internationales* (pp. 273-309). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.batti.2019.01.0273>
- Bergsmann, E. M., Lüftenegger, M., Jöstl, G., Schober, B., & Spiel, C. (2013). The role of classroom structure in fostering students' school functioning: A comprehensive and application-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 26, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.05.005>
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.420>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bounoua, L., Cury, F., Regner, I., Huguet, P., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (2012). Motivated use of information about others: Linking the 2× 2 achievement goal model to social comparison propensities and processes. *British Journal of Social Psychology*, 51(4), 626-641. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02027.x>
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch12>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into practice*, 43(1), 23-30. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_4
- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01>
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Presses Universitaires de Grenoble.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N. F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action* (Vol. 1). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098237.001.0001>
- Carless, D., & Lam, R. (2014). The examined life: Perspectives of lower primary school students in Hong Kong. *Education 3-13*, 42(3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.689988>



- Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.) (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01>
- Chatzikyriakou, G., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2019). Academic self-handicapping in adolescence: The role of personal and perceived contextual factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 43-73. <https://doi.org/10.26262/hjp.v16i1.7890>
- Chee-Cheong, C. (1999). Public examinations in Hong Kong. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(3), 405-417. <https://doi.org/10.1080/09695949992829>
- Ciani, K. D., & Sheldon, K. M. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of sport and exercise*, 11(2), 127-132. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.005>
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2003). *Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique*. <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec: l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 107-128. <https://doi.org/10.3406/RFP.2004.3125>
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20. <https://doi.org/10.1086/461388>
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038-1050. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1038>
- Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/02602930801956026>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), 303-320. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61-70. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9049-2>
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>
- Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766-776. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.766>
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2020). Researchers' achievement goals: Prevalence, structure, and associations with job burnout/engagement and professional learning. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101843>
- Daumiller, M., Rinas, R., & Breithecker, J. (2022). Elite athletes' achievement goals, burnout levels, psychosomatic stress symptoms, and coping strategies. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(2), 416-435. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1877326>
- DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport). (2021). *Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire*. https://www.friportail.ch/fr/system/files/docref/directives_evaluation.pdf
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Gold, J. S., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00096-7](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00096-7)



- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual review of psychology*, 47(1), 401-429. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401>
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine. <https://doi.org/10.7202/1039060ar>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil. <https://doi.org/10.4000/sdt.27456>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of educational psychology*, 104(2), 439-451. <https://doi.org/10.1037/a0026280>
- Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant* (Vol. 8). PUQ. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/stress-adaptation-chez-enfant-100.html>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire?. *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149. https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131#xd_co_f=NjhmMDhhNmEtMTI2OC00MzE0LWFjYzg~tOWVIYjg3Y2JkNjM4~
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50, 229-258. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26(102), 361-374. <https://psycnet.apa.org/record/1991-33341-001>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society*, 19(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177%2F0013124587019002002>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Etat de Fribourg (2014, 9 septembre). *Recueil systématique RSF 411.0.1 - Loi sur la scolarité obligatoire*. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- Feld, L. D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of adolescence*, 41, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.003>
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. J., & Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16773.40161>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Gallagher, M., & Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14(2), 26-32. <https://doi.org/10.1080/02643949609470963>



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



- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Kyriacou, C., & Butcher, B. (1993). Stress in Year 11 school children. *Pastoral Care in Education*, 11(3), 19-21. <https://doi.org/10.1080/02643949309470842>
- Låftman, S. B., & Östberg, V. (2006). The pros and cons of social relations: An analysis of adolescents' health complaints. *Social science & medicine*, 63(3), 611-623. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.02.005>
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of psychosomatic research*, 37(1), 19-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(93\)90120-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5)
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. *Journal of educational psychology*, 78(6), 441-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.6.441>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Matheny, K. B., Ayccock, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (1993). The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical psychology*, 49(6), 815-830. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199311\)49:6%3C815::AID-JCLP2270490609%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199311)49:6%3C815::AID-JCLP2270490609%3E3.0.CO;2-%23)
- Meirieu, P., & Pontalis, J. B. (2011). *L'école et son miroir*. Jacob-Duvernet.
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 633-659. <https://doi.org/10.2307/1534799>
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merle.2007.01>
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié: L'école, un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merl.2012.01>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*. http://websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Milligan, G. W. (1980). An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. *Psychometrika*, 45(3), 325-342. <https://doi.org/10.1007/BF02293907>
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of adolescence*, 34(1), 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.01.004>
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and individual differences*, 49(5), 430-435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.012>
- Moyne, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens: effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>



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



- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-15). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048.CH1>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L. B., Kloepp, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Naranjo, C. R., Herrera, D., Menna, P., Rohail, I., Veisson, M., Hoareau, E., Luwe, M., Loncaric, D., Han, H., & Regusch, L. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 258-270. <https://doi.org/10.1177/0165025412444643>
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N., & Poeb lau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6(2), 123-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.6.2.123>
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 24(1), 55-69. <https://doi.org/10.1002/smi.1160>
- Stipek, D. J., & Hoffman, J. M. (1980). Development of children's performance-related judgments. *Child Development*, 912-914. <https://doi.org/10.2307/1129485>
- Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., & MacGyvers, V. L. (1998). The value (and convergence) of practices suggested by motivation research and promoted by mathematics education reformers. *Journal for Research in mathematics education*, 29(4), 465-488. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.29.4.0465>
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press. https://courses.cs.washington.edu/courses/cse510/16wi/readings/stokes_pasteurs_quadrant.pdf
- Strunk, K. K. (2014). A factor analytic examination of the Achievement Goal Questionnaire-Revised: A three-factor model. *Psychological Reports*, 115(2), 400-414. <https://doi.org/10.2466/14.03.PR0.115c24z0>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of psychoeducational assessment*, 29(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177%2F0734282910394976>
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 5-28. <http://www.jstor.org/stable/41200428>
- Urdu, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122. <https://doi.org/10.3102%2F00028312035001101>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PLoS ONE* 9(4), e93594. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>
- Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 932-943. <https://doi.org/10.1002/ejsp.590>
- Waters, E., Weinfield, N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child development*, 71(3), 703-706. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00179>



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

Alexandre Mabilon

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



6. L'adaptation d'un outil mesurant le stress général chez les adolescents

De premières analyses exploratoires portant sur la structure du *PSQ* et ses items ont été effectuées à la suite de la procédure de traduction et d'adaptation explicitée dans notre recherche (Mabilon, 2022). Bien que le questionnaire conservait ses 30 items, de conséquents changements s'opéraient au sein de sa structure. En effet, les items se répartissaient de manière déséquilibrée dans les différentes échelles (p. ex. 7 items pour la Surcharge, mais uniquement 2 items pour la Fatigue). Nous avons donc cherché à proposer un outil qui puisse non seulement être en langue française, mais également qui se veuille adapté à la population des adolescents. C'est la raison pour laquelle – dans le cadre d'une autre publication (Genoud & Mabilon, 2024) – nous avons entrepris (1) une adaptation du *PSQ* en proposant une nouvelle structure factorielle dans le sillage d'études précédentes (Fliege et al., 2005), occasionnant (2) une réduction du nombre d'items afin de proposer une version courte permettant de diminuer le temps de passation et faciliter le codage des données tout en maintenant une qualité psychométrique suffisante (Genoud, 2004).

Publication n° 2 (version pré-print)

Genoud, P. A., & Mabilon, A. (2024). Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 53(3), 453–476. <https://doi.org/10.4000/12b33>

Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire

Adaptation and validation of a short French version of the Perceived Stress Questionnaire with junior high- school school students

Résumé

Cet article propose une adaptation et validation d'une version francophone courte du *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) auprès d'élèves du secondaire. Sur la base de données récoltées auprès de plus de 800 participant·es, les analyses factorielles (exploratoire puis confirmatoire) amènent à retenir un modèle cohérent avec 16 items répartis en quatre facteurs (surcharge, inquiétude, conflit et fatigue). La validité critérielle des mesures est soulignée par les liens obtenus avec la qualité du sommeil et la qualité de vie. L'outil développé permet de mettre en évidence des profils particuliers de stress chez les adolescent·es et offre également la possibilité de mieux comprendre le ressenti de ces derniers au fil du temps ou lors de changements contextuels.

Abstract

This paper proposes an adaptation and validation in French of a short-form of the *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) among high-school students. Based on data collected from more than 800 participants, factorial analyses (exploratory and confirmatory) lead to a coherent model with 16 items organized into four factors (overload, worry, conflict and fatigue). The criterion validity of the measures is supported by the correlations obtained with sleep quality and quality of life. The developed tool allows the identification of specific stress profiles in adolescents and also offer the possibility to better understand their feelings over time or during contextual changes.

Mots-clés

Validation / Mesure / Stress / Adolescents / Perceived stress questionnaire

Keywords

Validation / Measurement / Stress / Adolescents / Perceived stress questionnaire

Introduction

En tant que période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, l'adolescence est soumise à de nombreux tracasseries quotidiennes provenant notamment de différents changements qui surviennent durant cette étape du développement. Ces tracasseries sont des événements souvent mineurs perturbant le quotidien et pouvant occasionner de la frustration, de l'irritation et du stress (Kanner et al., 1981). En effet, les changements physiologiques et psychologiques liés à la puberté modifient le quotidien intra- et interpersonnel des adolescent·es en continu et sont vecteurs d'incertitudes. À titre d'exemples, peuvent être cités notamment les aléas inhérents aux relations avec les parents et avec les pairs, les résultats scolaires, les changements physiques liés à la puberté (acné, etc.) ou la perte de repères dans le mode de vie (Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Plancherel et al., 1997). La présence de ces tracasseries chez les adolescent·es est susceptible d'avoir une influence non négligeable sur leur santé mentale et physique à long terme (Kanner et al., 1981 ; Zheng et al., 2023). Ces bouleversements interviennent en outre dans une période charnière pour la détermination de leur trajectoire socio-professionnelle. Le développement d'un outil centré sur les adolescent·es semble par conséquent pertinent au regard des difficultés et des enjeux pouvant émerger au sein de cette population.

Ainsi, les adolescent·es – au cours de leur développement – sont confronté·es à une multitude de stressors concernant l'école, l'avenir, les pairs, leurs parents, voire d'autres pans de leur quotidien, le tout prenant place dans une culture globale favorisant le stress (Frison & Eggermont, 2015 ; Högberg, 2021 ; Xu & Zheng, 2023). Les adolescent·es sont de ce fait en constante interaction avec un environnement stressant, tel que présenté dans le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984). Ce modèle établit que le stress provient de la transaction entre un individu et une situation dont les exigences sont considérées comme dépassant ou excédant les ressources sociales et personnelles disponibles, mettant en danger le bien-être de l'individu et donc sa qualité de vie ressentie. Cela implique que chaque adolescent·e évalue de manière individuelle toute situation rencontrée ainsi que les ressources disponibles, les facteurs conditionnant la quantité de stress éprouvé, son intensité et son impact sur la santé (Dumont, 2000 ; Levenstein et al., 1993).

Le stress faisant partie intégrante du développement des adolescent·es, il est nécessaire de mettre en lumière ses différents prédicteurs pour préserver une bonne qualité de vie. Cette démarche consiste à rechercher les composants du stress générés par les tracasseries quotidiennes (Moksnes & Epnes, 2017). Certaines recherches soutiennent d'ailleurs la présence de liens entre le stress et la qualité de vie ressentie des adolescent·es, notamment celle de Mikkelsen et al. (2020) qui souligne que le stress figure, au côté de l'estime de soi et de la solitude, parmi les facteurs les plus importants expliquant le bien-être et la qualité de vie. Pour

ce faire, un grand nombre d'instruments – dont les ancrages théoriques et méthodologiques sont multiples – ont été créés dans le but de mesurer le stress chez les adolescent·es. Par exemple, un instrument tel que l'*Adolescent Stress Questionnaire* (*ASQ* ; Byrne et al., 2007) comporte 56 items répartis dans 10 dimensions et a été adapté et utilisé dans de nombreuses études. Il se concentre principalement sur la catégorisation des stressseurs et le domaine auquel ils appartiennent. Il existe également des instruments davantage orientés vers le stress des adolescent·es inhérent au domaine académique, à l'instar du *High School Stressor Scale* (*HSSS* ; Burnett & Fanshawe, 1997) qui a été développé autour de la relation avec l'enseignant·e, les parents, les pair·es, mais aussi le travail scolaire et les incertitudes personnelles. Ayant pour objectif une prise en compte multidimensionnelle des stressseurs chez les adolescent·es aux États-Unis, ses 68 items proviennent de la synthèse de plusieurs instruments existants, le rendant prolix et difficilement adaptable à tous les contextes.

Le *Perceived Stress Questionnaire* (*PSQ* ; Levenstein et al., 1993) a quant à lui été développé dans l'idée de rendre compte de la perception subjective des événements et de la réponse émotionnelle en réaction. Issu du champ de la psychologie clinique, le questionnaire permet de s'intéresser au stress en se focalisant sur la perception cognitive, au-delà du simple état émotionnel ou d'événements trop spécifiques. Il cible en particulier les perceptions personnelles relatives aux situations présentes dans le quotidien (Fliege et al., 2005 ; Kocalevent et al., 2011). Les items permettent d'évaluer la présence de facteurs de stress généraux présents en situation et leur interprétation en prenant en considération les processus personnels et contextuels en réaction à la confrontation aux événements (Cohen et al., 1983). En outre, de par le caractère subjectif des réponses à ses items (auto-évaluation non critériée), le *PSQ* apporte des informations concernant les expériences et le ressenti individuels des participant·es (Levenstein et al., 1993). En effet, le *PSQ* a pour forces sa validité psychométrique et la clarté de ses items permettant ainsi d'atténuer les ambiguïtés, les confusions et donc la variabilité interindividuelle (Amiel-Lebigre, 2004). Mettant en exergue le stress perçu, ce questionnaire se démarque des instruments de mesure orientés exclusivement sur les événements et dont l'approche tend plutôt à une évaluation de l'impact particulier des événements sur les individus ainsi que sur les ajustements qu'ils réalisent en conséquence (Guillet & Hermand, 2006). Finalement, le *PSQ* va au-delà de la simple description de l'événement stressant et des symptômes physiologiques en considérant l'interaction individu-environnement et la perception subjective du stress, son intensité ainsi que sa sévérité (Cohen, 1986 ; Guillet & Hermand, 2006 ; Lazarus & Folkman, 1984).

Dans sa version originale, le *PSQ* comporte 30 affirmations testées sur un échantillon de 230 participant·es qui étaient des patient·es, des étudiant·es ou des soignant·es (Levenstein et al., 1993). De là – outre un score global pour

l'ensemble des items – sept facteurs ont pu être dégagés : le Harcèlement, l'Irritabilité, l'Abattement, la Fatigue, l'Inquiétude, la Tension et la Surcharge. L'homogénéité interne globale était de $\alpha = .90$. L'analyse test-retest (stabilité) réalisée à l'aide de corrélation de Pearson (r) a présenté des coefficients compris entre .80 et .87 (Karatza et al., 2014 ; Sanz-Carrillo et al., 2002). Cependant, d'autres recherches ont démontré que le *PSQ* peut présenter une structure factorielle différente, en ne retenant que deux à six facteurs (voir Tableau 1) tout en garantissant une bonne validité convergente avec des mesures réalisées par le biais d'autres questionnaires tels que le *Perceived Stress Scale* (Cohen et al., 1983) ou le *Depressive, Anxiety and Stress Scale* (Lovibond & Lovibond, 1995).

Tableau 1
Études de validations du PSQ

Études	Langue	Nombre d'items	Nombre de facteurs	Homogénéité interne globale (α de Cronbach)
Sanz-Carrillo (2002)	Espagnol	30	6	.90
Fliege et al. (2005)	Allemand	20	4	.90
Karatza et al. (2014)	Grec	30	5	.90
Østerås et al. (2018)	Norvégien	20	4	.93
Jiang et al. (2023)	Chinois	13	2	.91

Table 1
PSQ validation studies

Il est souvent difficile, pour les chercheurs·euses qui s'intéressent au vécu des élèves, de trouver des instruments validés en langue française et possédant des qualités psychométriques satisfaisantes pour envisager publier leurs résultats de recherche. Il est donc essentiel de pouvoir diffuser de tels travaux auprès de la communauté scientifique. Par le biais de cet article, nous proposons ainsi l'adaptation et la validation du *PSQ*, outil visant la mesure du stress sous l'angle de perceptions subjectives relatives à des situations présentes dans le quotidien des adolescent·es. À l'instar de recherches antérieures proposant une structure factorielle de ce questionnaire qui soit adaptée aux participant·es étudié·es, mais également à leur contexte, nous avons cherché à réaliser une validation psychométrique du questionnaire – dans une version courte – en prenant en compte l'adaptation langagière (en français) et le vécu des adolescent·es dans leur environnement socio-culturel.

Cette démarche a été envisagée en trois étapes distinctes traditionnellement considérées lors de la validation d'un questionnaire (Fabrigar

et al., 1999). Il s'agit premièrement d'une analyse factorielle exploratoire qui a permis d'analyser la structure des données. Ensuite, afin d'attester de la validité factorielle du modèle retenu, une analyse confirmatoire a été menée auprès d'un autre échantillon. Ces deux étapes ont visé à faire émerger les différentes dimensions du questionnaire, tout en considérant la présence d'un score global calculé par le biais de la moyenne de l'ensemble des items. Finalement, nous avons également cherché à démontrer la validité critérielle du questionnaire. Les mesures complémentaires que nous avons sélectionnées pour cette troisième étape concernent deux concepts fréquemment mis en lien avec le stress, à savoir la qualité de vie et le niveau d'insomnie (Brodar et al., 2020 ; Fliege et al., 2005).

La qualité de vie est définie comme la perception de sa propre position vis-à-vis du contexte culturel et des valeurs sociales présentent dans l'environnement de vie, incluant notamment la santé physique et psychique, les relations sociales, tout comme les attentes et les préoccupations des individus (OMS, 1997 ; Skevington et al., 2004). Les recherches mettant en lien stress et qualité de vie se sont principalement focalisées sur des populations cliniques, en particulier auprès d'individus souffrant du syndrome de stress post-traumatique (voir p.ex. la méta-analyse de Pacella et al., 2013). Toutefois, les liens (négatifs) entre stress et qualité de vie se retrouvent dans des contextes moins spécifiques, tant chez des adultes (Valikhani et al., 2019) qu'auprès d'adolescent·es chez qui bien-être et qualité de vie sont péjorés par le stress académique en particulier (Cassidy & Boulos, 2023). Auprès d'étudiant·es plus âgé·es également, de tels liens sont mis en évidence, notamment avec la composante mentale de la qualité de vie (Bhandari, 2012). D'ailleurs, sur la base d'une revue systématique de la littérature, Ribeiro et al. (2017) confirment que la qualité de vie des étudiant·es est généralement associée négativement avec le stress. Ainsi, nous pouvons nous attendre à trouver des liens négatifs entre les dimensions du *PSQ* et la qualité de vie auto-rapportée des adolescent·es.

L'insomnie est l'une des caractéristiques observables d'une mauvaise qualité du sommeil (Morin et al., 2003). Bien que certaines études utilisent des questionnaires dont les dimensions multiples reviennent de manière holistique sur les problèmes du sommeil à l'adolescence, les recherches utilisent fréquemment l'insomnie en tant qu'unique facteur déterminant (Hauglang et al., 2021). En cas de stress, l'organisme risque de rester en état de vigilance face à une situation potentiellement menaçante – comme peut l'être un stresser – et donc de retarder l'endormissement (Dahl & Lewin, 2002). Différentes recherches ont d'ailleurs mentionné des liens marqués entre le stress et la qualité du sommeil (Brodar et al., 2020 ; Pines et al., 2022), également évalués par le biais de mesures objectives (Doane & Thurston, 2014). Auprès d'un échantillon d'adolescent·es, Astill et al. (2013) ont démontré qu'en situation de stress (induit par une période d'examen scolaires), la durée totale du sommeil a non seulement diminué, mais sa qualité a également été subjectivement évaluée

comme moindre par les participant·es. Par ailleurs, les travaux publiés dans ce domaine confirment que l'amoindrissement de la qualité du sommeil tributaire du stress est non seulement associé à une détérioration de la qualité de vie, mais également au développement de problèmes comportementaux et émotionnels (burnout, dépression, colère, etc.) chez les apprenant·es (Bauducco et al., 2016 ; Ribeiro et al., 2017).

Méthodologie

Dans une première étape, les 30 items de base du *PSQ* ont été traduits en français de manière indépendante par un spécialiste en psychopédagogie et un expert du domaine de l'éducation, tous deux bilingues. Une comparaison des traductions a été faite, item par item afin de repérer les écarts et d'optimiser ensuite la formulation des items, tenant compte dans cette étape de la difficulté du vocabulaire afin que le questionnaire soit adapté à la compréhension de jeunes adolescent·es. Il s'agit donc d'une approche par comité (voir Sovet et al., 2021) qui permet généralement de conserver une grande proximité avec la version d'origine tout en garantissant une bonne qualité de traduction tenant compte du contexte langagier et culturel de la version cible.

Au niveau de la consigne, nous avons opté pour la suggestion de la mesure « actuelle » du stress et l'avons formulée ainsi : « Indique la fréquence à laquelle chacun des aspects ci-dessous s'est présenté pour toi au cours des dernières semaines. Réponds spontanément pour chaque proposition. » (voir annexe A). En effet, puisque nous évaluons un ressenti, il nous a semblé important de ne pas circonscrire inutilement un laps de temps précis, mais d'inciter les élèves à se positionner par rapport à une période relativement récente et encore en mémoire.

Procédure de récolte des données

Afin de gagner en représentativité, nous avons sollicité – par le biais du Service de l'enseignement (organe cantonal responsable de la conduite pédagogique et de la gestion de l'enseignement) – divers établissements scolaires du niveau secondaire I (écoles regroupant les classes des trois dernières années de la scolarité obligatoire et accueillant entre 500 et 1'000 élèves environ). Une fois les demandes acceptées, ce sont les établissements qui ont désigné les classes dans lesquelles les questionnaires seraient complétés, en veillant à les répartir le plus équitablement possible dans les trois degrés scolaires concernés (9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} année de scolarité obligatoire) et tout en laissant les enseignant·es libres de choisir la période idéale pour procéder à leur passation dans leurs classes. La récolte de données auprès des élèves a ainsi pu

être organisée entre mars et mai 2022. Ces derniers·ères ont répondu à une version on-line du questionnaire, en présence de leur enseignant·e et durant le temps scolaire. La durée prévue était d'une vingtaine de minutes et nous pouvons constater, grâce aux métadonnées du logiciel, que les élèves ont pris entre 6 et 21 minutes (moyenne de 12 minutes) pour répondre à l'ensemble des items du questionnaire. Les élèves étaient libres de participer ou non à cette récolte de données et nous avons demandé à leurs enseignant·es de ne pas circuler dans les rangs afin de garantir une totale confidentialité de leurs réponses, mais d'être à disposition pour d'éventuelles questions de compréhension.

Participant·es

Pour l'analyse exploratoire, nous avons pris en compte les données récoltées auprès de 356 participant·es (issu·es de 21 classes réparties dans 3 établissements scolaires différents), soit un peu plus de dix fois plus de participant·es que d'items. L'échantillon était constitué d'adolescent·es (54% de garçons, 46% de filles) se trouvant dans les trois dernières années de la scolarité obligatoire, en Suisse romande. L'âge moyen était de 14.6 ans ($SD = 1.1$).

Pour l'analyse confirmatoire, ce sont les données de 482 autres participant·es (issu·es de 26 classes réparties dans 4 autres établissements scolaires) qui ont été considérées. L'échantillon était également constitué d'adolescent·es (ici, 50% de garçons, 50% de filles) se trouvant dans les trois dernières années de la scolarité obligatoire, en Suisse romande. L'âge moyen était de 14.0 ans ($SD = 1.4$). Nous avons dû remplacer les quelques données manquantes (moins de 0.3%) dans le fichier de données par la moyenne de l'échelle.

Mesures

Outre deux questions sociodémographiques (âge et sexe), tous les élèves ont eu à indiquer leur ressenti pour les 30 items traduits du *PSQ*. Si l'ordre des items a été conservé, nous avons toutefois proposé aux répondant·es d'indiquer la fréquence de chaque ressenti sur une échelle de Likert à 6 positions (plutôt qu'à 4 positions tel que proposé dans la version originale du questionnaire), permettant ainsi d'augmenter la variabilité de leurs réponses. Ainsi, nous avons suivi ici les recommandations de Schwarz et al. (1991) pour des échelles unidirectionnelles telles que celles utilisées pour ce questionnaire. Ces auteurs ont en effet pu mettre en évidence, par le biais d'une expérimentation se basant sur un questionnaire évaluant le ressenti émotionnel des participant·es, l'impact des choix de réponses sur les données récoltées. De plus, alors que l'échelle originale propose une étendue des réponses allant de « Presque jamais » à

« Habituellement », nous avons préféré proposer une échelle partant de « Jamais » (avec l'éventualité que certains ressentis soient effectivement absents) jusqu'à « Très fréquemment ».

En ce qui concerne la mesure de la qualité de vie, après avoir écarté un item concernant la satisfaction de la vie sexuelle (aspect visiblement indépendant de la qualité des relations interpersonnelles vécues par ces jeunes adolescent·es), nous avons utilisé les 25 items restants de la version courte du questionnaire de l'OMS (1997 ; Skevington et al., 2004) qui permet d'évaluer différentes facettes de ce concept tout en fournissant un score global. Les coefficients d'homogénéité interne (alpha de Cronbach) calculés sur nos données sont satisfaisants à bons tant pour le score global (.87), que pour chacune de ses dimensions : *Santé physique*, qui rapporte la perception individuelle de l'état physique (.76) ; *Santé psychique*, qui aborde la perception individuelle de l'état cognitif et affectif (.78) ; *Qualité des relations sociales*, qui porte sur la perception individuelle des relations sociales et des rôles sociaux dans la vie des participant·es (.62) ; *Environnement*, qui explicite la perception individuelle de l'environnement dans lequel chaque participant·e vit (.67).

Ces coefficients se situent dans la fourchette de ceux obtenus dans 24 pays différents (Skevington et al., 2004), à savoir entre .55 et .88 (*Santé physique*), entre .65 et .89 (*Santé psychique*), entre .51 et .77 (*Qualité des relations sociales*) et entre .65 et .87 (*Environnement*).

La passation de ce questionnaire évaluant la qualité de vie n'a été effectuée que dans l'un des quatre établissements scolaires et a ainsi concerné un sous-échantillon de 124 participant·es (48% de garçons, 52% de filles) dont l'âge moyen est de 13.4 ans ($SD = 1.0$).

Afin de mesurer la qualité du sommeil, nous avons opté pour les 7 items de l'indice de sévérité de l'insomnie (Morin et al., 2003). Un score élevé dans cette mesure est le reflet de problèmes de sommeil (difficultés d'endormissement, réveils trop rapides, etc.). L'homogénéité de cette mesure – bien que plus faible que celle proposée dans la validation de la version originale de l'outil auprès d'adultes (.90) – reste toutefois satisfaisante (.78). Ici également, ce questionnaire n'a été administré qu'à un sous-échantillon d'un effectif de 118 participant·es (46% de garçons, 54% de filles) avec un âge moyen de 15.2 ans ($SD = 0.7$).

Résultats

Analyse exploratoire

Dans la mesure où nous pouvons nous attendre à des corrélations marquées entre les dimensions, nous avons mené une analyse en composantes principales (ACP) avec une rotation oblique (promax, coefficient kappa = 4) effectuée à l'aide de la version 28 du logiciel SPSS. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .94$) est très élevé et le test de sphéricité de Bartlett est significatif, ce qui signifie que l'ACP est adaptée pour ce jeu de données.

Au niveau de l'extraction, nous avons dans un premier temps forcé une solution à sept facteurs afin d'examiner si nos données pouvaient se retrouver dans la structure originale du questionnaire. Cette solution ne s'est pas révélée convaincante en raison de la superposition de certaines dimensions et de nombreuses saturations secondaires (modérées) dans d'autres facteurs que ceux prévus initialement. Nous avons donc réitéré l'analyse sans forcer le nombre de facteurs et en ne retenant ainsi que ceux dont la valeur propre est supérieure à 1.

À l'instar de Fliege et al. (2005) et Østerås et al. (2018) – qui obtiennent eux aussi une solution à quatre facteurs – nous retrouvons une prépondérance marquée du premier facteur dont la valeur propre est de 10.5, les trois facteurs suivants ayant des valeurs de 2.2, 1.5 et 1.3. L'observation du tracé d'effondrement (*scree plot*) confirme une solution à quatre facteurs, qui permet d'expliquer 57% de la variance totale des items (58% chez Fliege et al., 2005).

Le choix des items à conserver dans la version finale du questionnaire a été dicté par les trois principes suivants. Premièrement, nous avons conservé en priorité les items possédant les saturations les plus fortes ($> .50$) dans chacune des dimensions concernées. Deuxièmement – et dans la mesure où différents items ont présenté des saturations plus ou moins marquées sur plusieurs dimensions – nous avons cherché à conserver les items les plus à même de discriminer un facteur des autres (Hair et al., 2009). Troisièmement, nous avons visé à conserver un maximum de 4 items par dimension dans la mesure où nous visons une version courte du questionnaire.

Sur la base des 16 items retenus, nous avons mené une nouvelle analyse en composantes principales afin de nous assurer de la stabilité de la solution proposée, notamment parce que le nombre d'items écartés est relativement conséquent. Les résultats (voir Tableau 2) confirment la structure en quatre facteurs (expliquant cette fois-ci 62% de variance), dont les valeurs propres sont : 6.2, 1.4, 1.3 et 1.1. Le tracé d'effondrement (*scree plot*) corrobore clairement cette solution à quatre facteurs.

Tableau 2*Dimensions retenues suite à l'analyse exploratoire*

	N	Exemple d'item	α de Cronbach	<i>M</i>	<i>SD</i>
Surcharge	4	J'ai trop de choses à faire	.78	2.19	1.13
Inquiétude	4	J'ai peur de ne pas atteindre mes buts	.83	2.24	1.40
Conflit	4	Je me sens critiqué·e ou jugé·e	.79	1.21	1.11
Fatigue	4	J'ai de la difficulté à me détendre	.75	2.31	1.11
Total	16		.89	1.99	0.94

Table 2*Dimensions retained following the exploratory analysis*

Afin de mettre en évidence la proximité des différentes dimensions, nous avons indiqué les corrélations entre les quatre facteurs (Tableau 3). Nous observons ainsi des coefficients modérés à élevés – tout à fait comparables à ceux obtenus par Fliege et al. (2005) qui se situent entre .36 et .67 – ce qui suggère que les dimensions, bien que distinctes, ne sont pas indépendantes les unes des autres.

Tableau 3*Corrélations entre les quatre facteurs (1er volet)*

Surcharge				
Inquiétude	.58			
Conflit	.56	.64		
Fatigue	.49	.56	.49	
	Surcharge	Inquiétude	Conflit	Fatigue

Table 3*Correlations between the four factors (part 1)*Toutes les corrélations sont significatives à $p < .01$

Analyse confirmatoire

Afin de confirmer que la structure trouvée dans le premier volet de notre recherche se retrouve également dans un nouvel échantillon de données, nous avons testé une analyse factorielle confirmatoire (AFC) réalisée avec l'aide du logiciel AMOS en conservant les 16 items retenus préalablement et leur structure. Afin que les lecteurs·rices intéressé·es puissent retrouver la place des items issus de la version originale (et notamment comparer la structure avec celles d'autres publications), nous avons conservé la numérotation initiale des

items (voir Annexe A). Dans la mesure où nos résultats s'approchent étroitement de ceux mentionnés par Fliege et al. (2005) dans leur version germanophone de l'outil, nous avons opté pour un modèle comprenant deux niveaux dans les variables latentes, similaire à leur proposition (voir Figure 1). La pertinence d'un modèle à deux niveaux se fonde sur l'intérêt de distinguer les trois dimensions concernant la réaction au stress de la surcharge ressentie (facteur prédominant), tout en conservant la mesure du score global pour l'ensemble des items (Fliege et al., 2005 ; Østerås et al., 2018). Un tel modèle est ainsi en adéquation avec les connaissances théoriques et la compréhension actuelle que les spécialistes ont du stress (voir Fliege et al., 2005).

Figure 1
Modèle de la structure finale du questionnaire

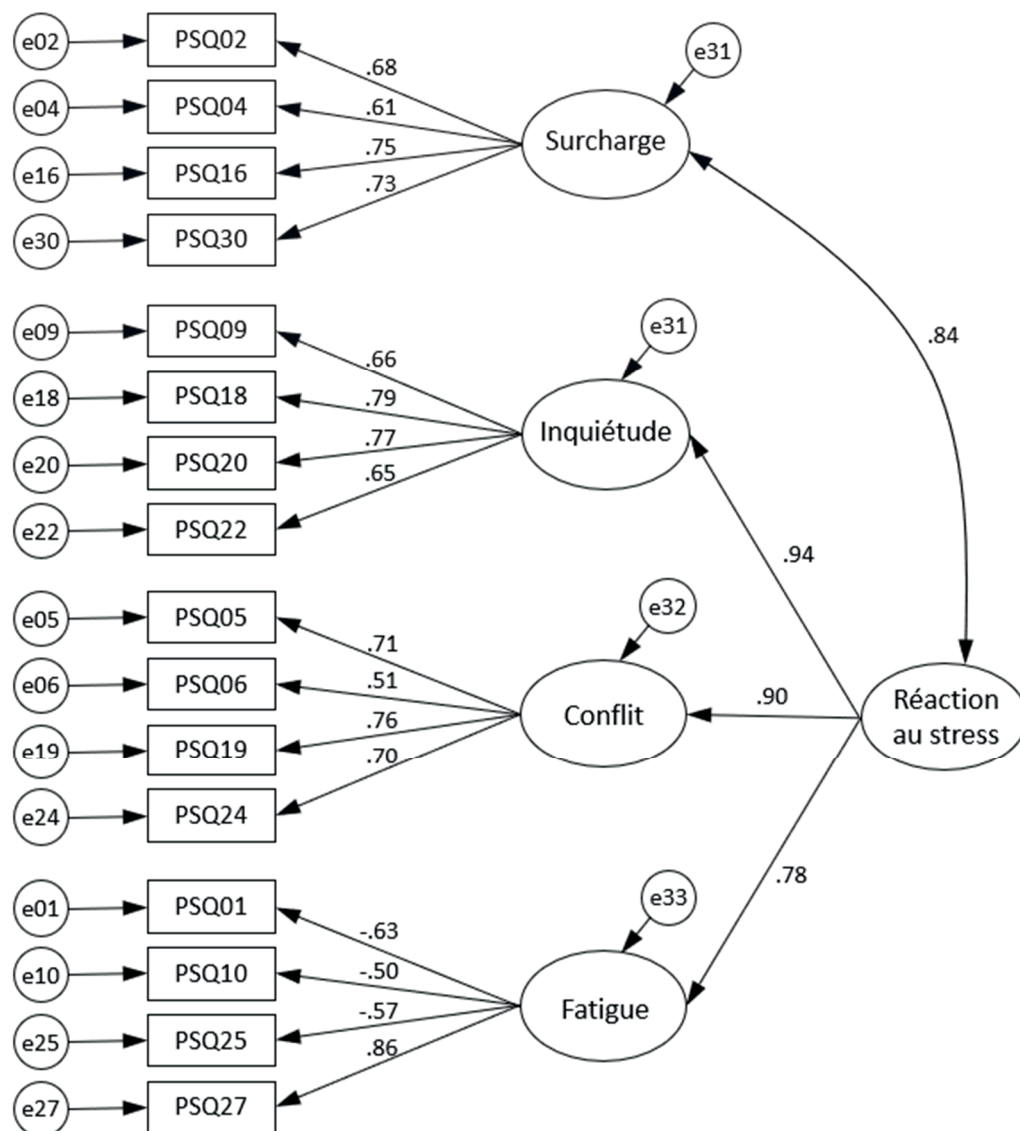


Figure 1
Model of the final questionnaire structure

Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire montrent une très bonne adéquation des données au modèle. En effet, parmi les nombreux indicateurs de la qualité de l'ajustement, nous avons principalement suivi les recommandations de Sharma et al. (2005) qui découlent d'une démarche de simulation rigoureuse, à savoir le *TLI* (*Tucker-Lewis Index*) et le *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*). Dans la mesure où de nombreuses publications présentent d'autres indices, nous y ajoutons aussi le calcul du ch^2/dl ainsi que le *CFI* (*Comparative Fit Index*) pour des raisons de comparabilité des résultats. Il faut savoir que malgré le fait que l'interprétation de ces indices s'avère quelque peu différente selon diverses publications consultées (e.g. Bollen, 1989 ; Browne & Cudeck, 1993 ; Byrne, 1998 ; Hu & Bentler, 1998 ; Kline, 2023), leurs seuils communément admis se retrouvent dans des ordres de grandeur similaires. Concrètement, un indice inférieur à 3.0 pour le ch^2/dl est une valeur plutôt conservatrice. La qualité de l'ajustement doit être supérieure à .90 pour les coefficients *TLI* et *CFI* (Bentler & Bonett, 1980 ; Kline, 2023) et l'erreur *RMSEA* devrait être inférieure à .05 (MacCallum et al., 1996), sachant qu'elle reste encore raisonnable jusqu'à une valeur de .08.

Pour le modèle testé (voir Figure 1 qui indique également les coefficients standardisés), nous obtenons un ch^2/dl de 1.67, des indices *TLI* et *CFI* de .97 respectivement .98. Finalement, la valeur du *RMSEA* se situe à .037 (avec un intervalle de confiance à 90% compris entre .026 et .048). Par conséquent, l'ensemble des coefficients trouvés confirment la pertinence de la structure mise à l'épreuve.

Au niveau des corrélations entre les dimensions, nous constatons (Tableau 4) des valeurs similaires à celles présentées en amont auprès du premier échantillon de participant·es (voir Tableau 3).

Tableau 4
Corrélations entre les quatre facteurs (2e volet)

Surcharge				
Inquiétude	.60			
Conflit	.59	.63		
Fatigue	.52	.55	.50	
	Surcharge	Inquiétude	Conflit	Fatigue

Table 4
Correlations between the four factors (part 2)

Toutes les corrélations sont significatives à $p < .01$

Validité critérielle

L'analyse des corrélations (voir Tableau 5) montre des coefficients forts (et négatifs) entre les dimensions du stress et le score global de qualité de vie. En ce qui concerne les liens avec le degré d'insomnie, les coefficients (cette fois-ci positifs) sont quant à eux modérés à forts.

Tableau 5

Corrélations du PSQ avec le WHOQOL (n = 118) et le ISI (n = 124)

	WHOQOL					ISI
	Physique	Psychologique	Social	Environnemental	Score global	Insomnie
Surcharge	-.47	-.38	-.30	-.45	-.52	.45
Inquiétude	-.49	-.54	-.38	-.49	-.60	.55
Conflit	-.51	-.51	-.56	-.50	-.64	.47
Fatigue	-.56	-.63	-.37	-.54	-.67	.53
Score global	-.61	-.62	-.48	-.59	-.73	.62

Table 5

Toutes les corrélations sont significatives à $p < .01$

Correlations of PSQ with WHOQOL (n = 118) and ISI (n = 124)

Discussion

Nos différentes analyses nous amènent à constater que la structure de base (à 7 dimensions) proposée dans la version originale du *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) de Levenstein et al. (1993) ne se retrouve pas auprès de nos échantillons. Nous obtenons en effet une solution cohérente à quatre facteurs, modélisation également proposée dans d'autres travaux récents (Fliege et al., 2005 ; Østerås et al., 2018). Basés sur deux échantillons regroupant au total plus de 800 élèves en fin de scolarité obligatoire, les résultats de nos analyses exploratoire puis confirmatoire soulignent la pertinence du modèle retenu, avec l'avantage d'offrir une version courte (à 16 items) du questionnaire.

Le premier facteur (« surcharge ») rassemble des items (issus de plusieurs dimensions distinctes du questionnaire original) qui évaluent le sentiment d'être accablé·e et d'avoir de la peine à faire face aux exigences externes. Tous ces items se retrouvent d'ailleurs dans la dimension *demands* des versions validées par Fliege et al. (2005) ainsi que Østerås et al. (2018). Le deuxième facteur (« inquiétude ») fait appel à quatre items qui questionnent les répondant·es au sujet de leurs appréhensions, notamment vis-à-vis du futur. Cette dimension apparaît également dans les deux autres études aboutissant à un modèle à quatre dimensions (Fliege et al., 2005 ; Østerås et al., 2018) sous l'appellation *worries*.

Le troisième facteur (« conflit ») qui, dans les analyses factorielles de ces deux études de validation allemande et norvégienne est regroupé avec l'ensemble des items de notre deuxième facteur, souligne en particulier un stress découlant de situations interpersonnelles. Finalement, le quatrième facteur concerne le ressenti de « fatigue » des répondant·es et touche donc une composante physique du stress (appelée *tension* chez Fliege et al., 2005 et chez Østerås et al., 2018). Cette dernière dimension est la seule qui contient des items inversés (p.ex. « Je me sens reposé·e »).

Outre la mise en évidence de la validité factorielle du questionnaire, les liens obtenus avec la qualité de vie des adolescent·es – dans un sous-échantillon – apportent des indices intéressants de sa validité critérielle. En comparant nos coefficients de corrélation avec ceux mentionnés par Fliege et al. (2005) – dimension par dimension et malgré les quelques petites divergences au niveau des items qui les composent – nous observons de grandes similitudes tant pour le score global que pour les quatre dimensions de l'outil. Les corrélations se situent en effet dans les mêmes ordres de grandeur, à l'exception du coefficient calculé entre la surcharge perçue et la mesure globale de la qualité de vie. Si cette corrélation est relativement faible dans l'échantillon d'adultes de Fliege et al. (2005), nous obtenons une corrélation qui peut être considérée de forte dans notre échantillon plus jeune. Bien qu'utilisant d'autres questionnaires, Freire et Ferreira (2018) obtiennent toutefois une corrélation de taille très similaire à la nôtre (-.50) entre leur mesure de stress et de qualité de vie, auprès d'un échantillon d'âge comparable cette fois-ci. Ainsi, comme le relèvent Mikkelsen et al. (2020), le stress semble être une composante très importante dans la qualité de vie ressentie chez les adolescents.

Les corrélations entre le stress et le niveau d'insomnie auto-rapporté par les participant·es de notre recherche soutiennent également la validité critérielle du *PSQ*. En effet, bien que notre recherche ne permette pas de déterminer une quelconque causalité entre les deux mesures, les liens sont marqués et démontrent, par le biais de nos résultats, que plus d'un tiers de variance est commune à ces deux mesures. Ceci constitue un aspect intéressant à prendre en compte, notamment durant cette période où la puberté amène à des changements du cycle circadien (Godbout et al., 2010) et où l'utilisation des écrans est à même de perturber l'endormissement des adolescent·es, même si les contenus et le contexte d'utilisation des écrans peuvent modérer un tel impact (Charmaraman et al., 2021). D'autres publications – s'intéressant aussi à cette tranche d'âge – présentent des coefficients de corrélation de taille similaire entre la mesure du stress perçu et la qualité du sommeil, que ce soit par le biais d'indices composites (latence avant endormissement, durée et qualité du sommeil, utilisation de somnifère, etc. ; Thorsén et al., 2020), d'évaluations faites au quotidien par le biais d'un journal de bord (Ten Brink et al., 2021), ou de mesures plus singulières telles que la présence de troubles du sommeil

(Chung & Cheung, 2008) ou de somnolence diurne des adolescent·es (Van der Schuur et al., 2019).

Alors que les valeurs des corrélations trouvées dans nos échantillons offrent à elles seules des arguments en faveur de la validité critérielle des mesures effectuées par le biais de la version courte du *PSQ*, la similitude de nos résultats avec ceux d'autres recherches permet de démontrer leur stabilité auprès d'adolescent·es évoluant dans d'autres contextes.

Toutefois, différentes limites doivent être relevées. Premièrement, nos échantillons restent de taille plutôt modérée, notamment pour les différentes analyses factorielles menées. En outre, en effectuant des mesures dans le cadre scolaire, il faut relever une certaine dépendance des données puisque des effets « classe » ou « école » pourraient être présents, notamment en ce qui concerne le climat de stress spécifique à chaque classe ou établissement (lié à la charge de travail ou aux pressions ressenties). Nos participant·es ne sont donc pas totalement indépendants les uns des autres. Finalement, hormis le choix contestable des mesures permettant de souligner la validité critérielle du *PSQ*, leur fidélité propre reste tout de même modérée. Une réplication de nos analyses auprès d'autres échantillons d'élèves et avec d'autres mesures permettrait sans doute de consolider les résultats trouvés. En outre, il serait intéressant de pouvoir démontrer la validité convergente de cette version du *PSQ* avec d'autres questionnaires évaluant le stress, voire avec des mesures physiologiques, afin d'amener également un éclairage sur la pertinence de cette modélisation du stress.

L'outil ne possède pas de seuils de sévérité des scores mesurés mais permet, de par ses dimensions, une mise en évidence des profils particuliers de stress chez les adolescent·es. Il pourrait par conséquent être utilisé au cours de démarches impliquant un pré-test et un post-test, ou dans le cadre de recherches (micro)longitudinales. L'outil offrirait alors non seulement des possibilités de mieux comprendre le ressenti des participant·es face à des situations jugées stressantes mais aussi de distinguer d'éventuelles fluctuations liées au temps ou aux changements de contexte, en contrôlant différents facteurs d'influence (p.ex. période d'examen, transition scolaire, etc.), y compris lors de l'implémentation de programmes visant le bien-être à l'école.

Références

- Amiel-Lebigre, F. (2004). Événements stressants de la vie: méthodologie et résultats. *EMC-Psychiatrie*, 1(1), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.emcps.2003.06.001>
- Astill, R. G., Verhoeven, D., Vijzelaar, R. L., & Van Someren, E. J. (2013). Chronic stress undermines the compensatory sleep efficiency increase in response to sleep restriction in adolescents. *Journal of sleep research*, 22(4), 373–379. <https://doi.org/10.1111/jsr.12032>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demeyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <http://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bauducco, S. V., Flink, I. K., Jansson-Fröjmark, M., & Linton, S. J. (2016). Sleep duration and patterns in adolescents: correlates and the role of daily stressors. *Sleep health*, 2(3), 211–218. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.05.006>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bergdahl, J., & Bergdahl, M. (2002). Perceived stress in adults: prevalence and association of depression, anxiety and medication in a Swedish population. *Stress and Health*, 18(5), 235–241. <http://doi.org/10.1002/smi.946>
- Bhandari, P. (2012). Stress and health related quality of life of Nepalese students studying in South Korea: A cross sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 10(1), 26. <http://doi.org/10.1186/1477-7525-10-26>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Brodar, K. E., La Greca, A. M., Hysing, M., & Llabre, M. M. (2020). Stressors, repetitive negative thinking, and insomnia symptoms in adolescents beginning high school. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(9), 1027–1038. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa064>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen & J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415–428. <http://doi.org/10.1023/A:1024529321194>

- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203774762>
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Cassidy, T., & Boulos, A. (2023). Academic expectations and well-being in school children. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 1923–1935. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02548-6>
- Charmaraman, L., Richer, A. M., Ben-Joseph, E. P., & Klerman, E. B. (2021). Quantity, content, and context matter: Associations among social technology use and sleep habits in early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 162–165. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.035>
- Chung, K. F., & Cheung, M. M. (2008). Sleep-wake patterns and sleep disturbance among Hong Kong Chinese adolescents. *Sleep*, 31(2), 185–194. <https://doi.org/10.1093/sleep/31.2.185>
- Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress? *American Psychologist*, 41(6), 716–718. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.41.6.716>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <http://doi.org/10.2307/2136404>
- Dahl, R. E., & Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health: Sleep regulation and behavior. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 175–184. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00506-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00506-2)
- Doane, L. D., & Thurston, E. C. (2014). Associations among sleep, daily experiences, and loneliness in adolescence: Evidence of moderating and bidirectional pathways. *Journal of Adolescence*, 37, 145–154. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.009>
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *International Journal of Psychology*, 35, 194–206. <http://doi.org/10.1080/00207590050171139>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 87–112. <http://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Walter, O. B., Kocalevent, R. D., Weber, C., & Klapp, B. F. (2005). The Perceived Stress Questionnaire (PSQ) reconsidered: validation and reference values from different clinical and healthy adult samples. *Psychosomatic Medicine*, 67(1), 78–88. <http://doi.org/10.1097/01.psy.0000151491.80178.78>

- Freire, T., & Ferreira, G. (2018). Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological dimensions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 11–24. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1262268>
- Frison, E., & Eggermont, S. (2015). The impact of daily stress on adolescents' depressed mood: The role of social support seeking through Facebook. *Computers in Human Behavior*, 44, 315–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.070>
- Godbout, R., Huynh, C., & Martello, E. (2010). Le sommeil et les adolescents. *Revue Québécoise de Psychologie*, 31(2), 133–148. <https://doi.org/10.7202/1041844ar>
- Guillet, L., & Hermand, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *Année Psychologique*, 106, 129–164. <http://doi.org/10.4074/S0003503306001084>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7^e éd.). Pearson Prentice Hall.
- Haugland, B. S. M., Hysing, M., Baste, V., Wergeland, G. J., Rapee, R. M., Hoffart, A., Haaland, Å. T., & Bjaastad, J. F. (2021). Sleep duration and insomnia in adolescents seeking treatment for anxiety in primary health care. *Frontiers in psychology*, 12, 638879. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.638879>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, 113616. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <http://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Jiang, C., Mastrotheodoros, S., Zhu, Y., Yang, Y., Hallit, S., Zhao, B., Fan, Y., Huang, M., Chen, C., Ma, H., & Meng, R. (2023). The Chinese version of the Perceived Stress Questionnaire-13: Psychometric properties and measurement invariance for medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 71–83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S385510>
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1–39. <http://doi.org/10.1007/BF00844845>
- Karatza, E., Kourou, D., Galanakis, M., Varvogli, L., & Darviri, C. (2014). Validation of the Greek version of Perceived Stress Questionnaire: Psychometric properties and factor structure in a population-based survey. *Psychology*, 5, 1268–1284. <http://doi.org/10.4236/psych.2014.510139>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (5^e éd.). The Guilford Press.
- Kocalevent, R. D., Hinz, A., Brähler, E., & Klapp, B. F. (2011). Determinants of fatigue and stress. *BMC Research Notes*, 4(1), 1–5. <http://doi.org/10.1186/1756-0500-4-238>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19–32. [http://doi.org/10.1016/0022-3999\(93\)90120-5](http://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5)
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Psychology Foundation. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Mikkelsen, H. T., Haraldstad, K., Helseth, S., Skarstein, S., Småstuen, M. C., & Rohde, G. (2020). Health-related quality of life is strongly associated with self-efficacy, self-esteem, loneliness, and stress in 14–15-year-old adolescents: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01585-9>
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2017). Stress, sense of coherence and subjective health in adolescents aged 13–18 years. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(4), 397–403. <http://doi.org/10.1177/1403494817694974>
- Morin, C. M., Belleville, G., Bélanger, L., & Ivers, H. (2011). The insomnia severity index: psychometric indicators to detect insomnia cases and evaluate treatment response. *Sleep*, 34(5), 601–608. <http://doi.org/10.1093/sleep/34.5.601>
- OMS (1997). *WHOQoL – Bref* (Version Avril 1997 ; Programme sur la santé mentale). Organisation Mondiale de la Santé.
- Østerås, B., Sigmundsson, H., & Haga, M. (2018). Psychometric Properties of the Perceived Stress Questionnaire (PSQ) in 15-16 Years Old Norwegian Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01850>
- Pacella, M. L., Hruska, B., & Delahanty, D. L. (2013). The physical health consequences of PTSD and PTSD symptoms: A meta-analytic review. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.08.004>
- Pine, A. E., Liu, Q., Abitante, G., Sutherland, S., & Garber, J. (2022). Predictors of Sleep-Problem Trajectories Across Adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50, 959–971. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00899-0>
- Plancherel, B., Bettchart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45, 126–138.
- Ribeiro, Í. J., Pereira, R., Freire, I. V., Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2017). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>

- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M. A., & Montoro, M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(3), 167–172. [http://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00275-6](http://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00275-6)
- Schwarz, N., Knäuper, B., Hippler, H.-J., Noelle-Neumann, E., & Clark, L. (1991). Rating Scales: Numeric values may change the meaning of scale labels. *Public Opinion Quarterly*, 55, 570–582. <https://doi.org/10.1086/269282>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935–943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Skevington, S., Lotfy, M., & O'Connell, K. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. A Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13, 299–310. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00>
- Sovet, L., Atitsogbe, K., & Van de Vijver, F. (2021). Traduction et adaptation des tests psychologiques. Dans J. Rossier (dir.), *L'évaluation psychologique en contexte multilingue et multiculturel : Questions et enjeux* (pp. 135–155). Mardaga.
- Ten Brink, M., Lee, H. Y., Manber, R., Yeager, D. S., & Gross, J. J. (2021). Stress, sleep, and coping self-efficacy in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(3), 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01337-4>
- Thorsén, F., Antonson, C., Sundquist, J., & Sundquist, K. (2020). Sleep in relation to psychiatric symptoms and perceived stress in Swedish adolescents aged 15 to 19 years. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 10–17. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-002>
- Valikhani, A., Ahmadnia, F., Karimi, A., & Mills, P. J. (2019). The relationship between dispositional gratitude and quality of life: The mediating role of perceived stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 141, 40–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.014>
- Van der Schuur, W. A., Baumgartner, S. E., & Sumter, S. R. (2019). Social media use, social media stress, and sleep: Examining cross-sectional and longitudinal relationships in adolescents. *Health Communication*, 34(5), 552–559. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1422101>
- Xu, J., & Zheng, Y. (2023). Parent- and child-driven daily family stress processes between daily stress, parental warmth, and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 490–505. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01691-5>
- Zheng, H., Cooke, E.M., Li, K., & Zheng, Y. (2022). Capturing hassles and uplifts in adolescents' daily lives: Links with physical and mental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 177–194. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01682-6>

Annexe A

Indique la fréquence à laquelle chacun des aspects ci-dessous s'est présenté pour toi **au cours des dernières semaines**.

Réponds spontanément pour chaque proposition.

01.	01. Je me sens reposé·e.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
02.	02. J'ai l'impression qu'on m'en demande trop.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
04.	03. J'ai trop de choses à faire.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
05.	04. Je me sens seul·e ou isolé·e.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
06.	05. Je me trouve dans des situations de conflit.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
09.	06. J'ai peur de ne pas atteindre mes buts.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
10.	07. Je me sens calme.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
16.	08. J'ai l'impression de devoir me dépêcher.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
18.	09. J'ai beaucoup d'inquiétudes.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
19.	10. Je subis des pressions de la part d'autres personnes.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
20.	11. Je me sens découragé·e.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
22.	12. Le futur m'inquiète.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
24.	13. Je me sens critiqué·e ou jugé·e.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
25.	14. J'ai le cœur léger.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
27.	15. J'ai de la difficulté à me détendre.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	
30.	16. Je ressens de la pression à cause de délais à tenir.	Jamais	~ ~ ~ ~ ~	Très fréquemment
			0 1 2 3 4 5	

La première colonne de gauche (hors tableau) indique les numéros des items de la version originale (à 30 items) du *PSQ*.

Le score dans les trois dimensions se calcule en faisant la moyenne des scores obtenus aux quatre items correspondants (ceux ayant un astérisque devant être préalablement retournés – de 5 à 0 – avant d'en calculer la moyenne) :

Surcharge: 02 / 03 / 08 / 16

Inquiétude: 06 / 09 / 11 / 12

Conflit: 04 / 05 / 10 / 13

Fatigue: 01* / 07* / 14* / 15

Le score global de stress est calculé par la moyenne des quatre dimensions.

L'évaluation de la situation stressante
et le développement de *styles de
coping* adaptatifs en faveur des
apprentissages

7. Les stratégies de coping et leurs implications

7.1. La définition et les catégorisations des stratégies de coping

Lazarus et Folkman (1984) décrivent le *coping* comme un effort conscient et volontaire placé sous le contrôle de l'individu. Les auteurs vont au-delà du modèle psychologique sous forme de stimulus-réponse et proposent un modèle transactionnel dans lequel personne et environnement sont en relation constante.

Selon Lazarus et Folkman (1984), c'est au cœur de cette relation que naît le stress et les stratégies de gestion, par l'interprétation que l'individu fait des événements vécus. En effet, l'identification, l'internalisation et l'externalisation des problèmes émotionnels ainsi que comportementaux qui adviennent lors d'un événement influencent par exemple le stress, le *coping* effectué et donc la finalité de la situation (Bityutskaya & Korneev, 2021 ; van Wijk-Herbrink et al., 2018). Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) connaîtra par la suite de multiples évolutions et nuances, notamment par l'éloignement de la dichotomie entre le *coping* centré sur le problème inhérent à l'événement, et le *coping* centré sur l'émotion générée par l'individu (Compas et al., 2017 ; Stanislawski, 2019). Une des évolutions notables provient de Connor-Smith et al. (2000) qui apportent un éclairage tout particulier aux réponses volontaires – tout comme Lazarus et Folkman (1984) – mais aussi involontaires des adolescents face au stress. Le modèle transactionnel a également été enrichi par Daniels et al. (2015) qui ont travaillé sur le développement de la théorie de l'utilisation simultanée de plusieurs stratégies dans une même situation de stress, en regroupant les individus par profils. Leur recherche s'appuie spécifiquement sur le fait que la mise en œuvre d'une stratégie de *coping* peut faciliter l'utilisation d'autres stratégies (Horwitz et al., 2011).

Mais, avant d'aboutir à une stratégie de *coping* et de l'utiliser, l'individu doit tout d'abord prendre en compte les tenants de l'environnement dans lequel il se trouve par une évaluation primaire

et cognitive de la situation. Cette phase d'évaluation primaire de la situation prend la forme d'une appréciation des caractéristiques de l'environnement. Celle-ci demande sans cesse à être réitérée en suivant la relation transactionnelle entre individu et environnement (Lazarus & Folkman, 1984). Les adolescents sont particulièrement sensibles aux paramètres environnementaux et relationnels durant leur évaluation primaire, cherchant parfois à être prévoyants pour éviter toute conséquence négative (Becker-Weidman et al., 2010).

À la suite de l'évaluation primaire de la situation se centrant sur les bénéfices, les préjudices et les répercussions potentielles de la situation (Zalewski et al., 2011), l'évaluation secondaire est plutôt dirigée vers les potentialités d'actions en situation (Sladek et al., 2016). Le but est de saisir ce qui peut être réalisé et/ou utilisé pour limiter les préjudices tout en maximisant les bienfaits du *coping* (Zalewski et al., 2011).

Les évaluations primaire et secondaire de la situation sont notamment influencées par des déterminants cognitifs tels que les croyances ou la motivation, des déterminants conatifs comme la personnalité (Lazarus & Folkman, 1984), et des déterminants situationnels qui restent les plus influents, à l'instar de la contrôlabilité perçue de la situation par l'individu (Seiffge-Krenke et al., 2009). La variance du *coping* dépend ainsi de 50 à 70% de la situation rencontrée, toutes les stratégies de *coping* n'étant pas appliquées et applicables selon le contexte (Seiffge-Krenke et al., 2009 ; Struthers et al., 2000).

Concernant les déterminants conatifs, et plus particulièrement la personnalité, il n'y a pas réellement de consensus scientifique quant à son influence sur l'évaluation de la situation et le *coping*. En effet, bien que de nombreux travaux aient recensé l'impact de la personnalité sur le processus de coping (p. ex. Leszko et al., 2020 ; Melegari et al., 2021 ; Smith et al., 2022), d'autres recherches établissent difficilement le lien entre les stratégies de *coping* et la personnalité de chacun (Carver & Connor-Smith, 2010). L'absence de lien entre *coping* et personnalité pourrait notamment être expliquée par la grande variabilité des humeurs, alors que le *coping* reste relativement identique et stable d'une situation à l'autre (Lazarus & Folkman, 1984).

En somme, le *coping* est un processus se voulant efficace (ou adaptatif) selon l'évaluation de la situation, de ses caractéristiques, et de son importance du point de vue de l'individu (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Leipold et al., 2019). Cette évaluation occupe donc à elle seule une grande part des préoccupations face à une situation stressante car les enjeux sont significatifs pour la suite du vécu (Zalewski et al., 2011). En effet, l'évaluation est déterminante puisque, si elle ne s'avère pas adaptative, elle aboutira à des conséquences négatives à long terme comme l'augmentation incontrôlée du stress ressenti (Frydenberg, 2008).

La stratégie de *coping* qui suit l'évaluation consiste en la mise en place de comportements et de cognitions pour faire face à la situation considérée comme stressante (Freire et al., 2020). Il est ainsi possible de faire appel à une multitude de stratégies, formant ainsi une palette ample selon les caractéristiques des événements. Afin de les catégoriser en prenant en compte les évolutions du modèle transactionnel, à l'instar de celles proposées par Connor-Smith et al. (2000) et Daniels et al. (2015), les stratégies ayant des réponses cognitives, émotionnelles et comportementales proches peuvent être regroupées par *mode de coping* (Stanislawski, 2019). L'utilisation de ces panels de stratégies est généralement stable (Perzow et al., 2021) avec des fonctions suffisamment déterminées pour former des routines de gestion nommées *style de coping* (Carver et al., 1989 ; Leszko et al., 2020). En effet, l'utilisation récurrente des mêmes *modes de coping* dans des situations spécifiques crée des tendances individuelles (*styles de coping*) qui vont engendrer des différences significatives dans le vécu de chacun lors d'un même événement (Carver et al., 1989 ; Gurvich et al., 2021).

Les différences individuelles dans la gestion du stress sont le reflet du choix des stratégies opérées par chaque individu (Carver & Connor-Smith, 2010). Catégoriser les types de stratégies envisageables face à un événement considéré comme stressant permet d'observer les caractéristiques et l'adaptativité de chacune d'entre elle (Holahan et al., 2017). En effet, certaines de ces stratégies sont plus adaptatives que d'autres pour faire face à la situation rencontrée (Holahan et al., 2017). Ces stratégies peuvent ainsi faire l'objet d'un développement accru en s'appuyant sur les

styles de coping initialement favorisés par les individus (Stanislawski, 2019).

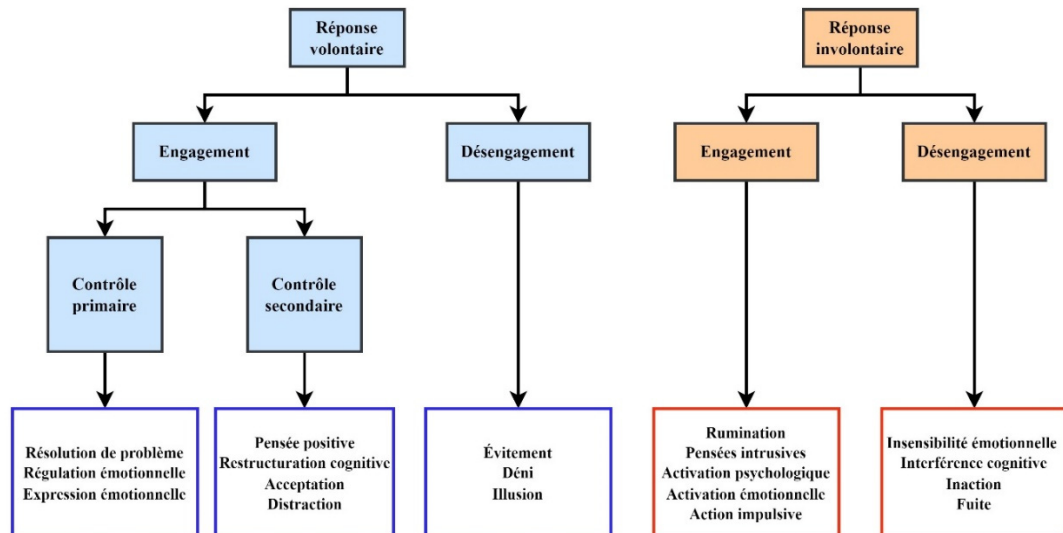
Cependant, le *coping* reste un concept multidimensionnel prenant en considération un grand nombre de facteurs aussi bien individuels qu'environnementaux. De ce fait, les multiples études sur le sujet proposent des catégorisations de stratégies variables, reflet d'un véritable manque de consensus (Stanislawski, 2019 ; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Plusieurs travaux (p. ex. Allen, 2021 ; Roth & Cohen, 1986) s'accordent cependant sur les notions d'approche et d'évitement de la menace, en plus de la centration sur le problème ou les émotions.

De surcroît, il y a dans les *styles de coping* des réponses qui sont conscientes et volontairement élaborées face à un stresser ; mais il y a également une part de réponses involontaires qui proviennent de réactions moins conscientes et contrôlées (Connor-Smith et al., 2000). Prendre en compte cette partie involontaire des stratégies de *coping* permet de mieux comprendre certaines variations dans les *styles de coping* ainsi que dans leurs conséquences (Carver & Connor-Smith, 2010). Cette part est d'autant plus importante qu'elle résulte d'efforts volontaires qui, avec le temps, sont devenus des réponses programmées automatiquement, au fil de leur utilisation (Carver & Connor-Smith, 2010 ; Wodzinski et al., 2018).

La Figure 2 résume la distinction entre les réponses volontaires et involontaires ainsi qu'entre l'*engagement* et le *désengagement*. Il est globalement constaté que – et ce quelles que soient les approches méthodologiques – se centrer sur la menace *via* un *engagement* volontaire menant à l'approche obtient des résultats plus positifs que l'évitement issu du *désengagement* et qui est associé à un ajustement minime face à la situation (Carver & Connor-Smith, 2010).

Figure 2

Modèle des réponses possibles au stress selon les recherches de Connor-Smith et al. (2000, traduction et adaptation de l'auteur)



Ces concepts d'*engagement* et de *désengagement* décrits par Connor-Smith et al. (2000) se retrouvent donc respectivement au sein des notions d'approche et d'évitement de Roth et Cohen (1986). L'*engagement* est directement centré sur le stresser (p. ex. le changement des conditions environnementales par un *contrôle primaire*), les réactions de l'individu, ou encore les interprétations faites (attentes, espoirs, attributions, etc. *via* un *contrôle secondaire*) (Compas et al., 2019). Il inclut aussi bien le *coping* par approche centré sur le problème que le *coping* centré sur les émotions pour gérer les aspects stressants entre la personne et son environnement (Carver & Connor-Smith, 2010 ; Compas et al., 2017). Le *désengagement* est quant à lui orienté vers l'éloignement du stresser en incluant le *coping* d'évitement (Shermeyer et al., 2019). Il y a ainsi un désengagement de la personne dans les liens entretenus avec son environnement, l'individu évitant de penser à la situation problématique ou même d'agir pour apporter tout changement à celle-ci (Shermeyer et al., 2019). Le désengagement peut s'illustrer par un détachement de l'individu, un déni, et la volonté de croire en un miracle capable de résoudre la problématique rencontrée (Carver & Connor-Smith, 2010).

Ces constats aboutissent finalement à des similitudes conceptuelles et méthodologiques lors de la création d'outils pour réaliser des mesures spécifiques du *coping* selon les contextes et les populations étudiés (Somerfield & McCrae, 2000). Les questionnaires ainsi utilisés amènent à l'identification et la dénomination des stratégies présentes dans un environnement donné au travers des réponses auto-rapportées des participants (Kato, 2004).

7.2. Les stratégies de coping des adolescents dans le cadre scolaire

Bien qu'il réside des difficultés quant à l'identification de l'évaluation de la situation (primaire ou secondaire) qui influence majoritairement le choix des stratégies de *coping* (Han et al., 2022), Roth et Cohen (1986) ont souligné que les éléments d'une même situation peuvent être gérés de manière distincte soit par approche, soit par évitement, et ce quelles que soient les évaluations de la situation opérées. Un même événement peut alors être géré de multiples façons selon les individus et les choix qui sont faits face aux éléments stressants. Par exemple, les multiples phases de l'évaluation sommative (anticipation des connaissances demandées, attente des résultats et conséquences des résultats) peuvent chacune être gérée avec des stratégies différentes, selon les élèves et leurs particularités (Daniels et al., 2015).

Dans la classe, les problèmes scolaires mineurs et réguliers sont considérés par les élèves comme moins stressants et amènent à utiliser des stratégies d'approche du problème, *a contrario* des événements plus rares (Hamilton & Fagot, 1988). Les problèmes liés aux pairs sont par exemple gérés à l'aide de stratégies visant l'approche du problème (Seiffge-Krenke et al., 2013). En revanche, l'immaturité des jeunes élèves dans la résolution des problèmes scolaires importants (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016), cause une préférence pour les stratégies d'évitement (Seiffge-Krenke et al., 2009 ; Suldo et al., 2009). Cette prédominance des stratégies d'évitement est également issue des liens entretenus entre la performance scolaire des élèves et le *coping* (Arsenio & Loria, 2014 ; Morales-Castillo, 2023). Ces variations de *coping* tendent à

considérer les stratégies favorisées par les adolescents dans le cadre scolaire et, par ricochet, les *styles de coping* qui s'en dégagent pour les orienter vers des solutions plus adaptatives.

7.3. Les stratégies de coping tournées vers l'évitement et leurs conséquences dans le contexte scolaire

Il existe une corrélation négative entre sentiment d'efficacité personnelle et *coping* par évitement du problème. Ainsi, les stratégies de *coping* étant influencées par le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu et sa capacité à agir adéquatement dans une situation stressante (Compas et al., 2001 ; Freire et al., 2020), un bas niveau de sentiment d'efficacité personnelle diminue l'utilisation des stratégies par approche du problème (Cattelino et al., 2021), favorisant l'évitement. Réciproquement, les stratégies d'évitement réduisent le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu car il ne parvient pas à supprimer la source du stress ressenti (Litman & Lunsford, 2009 ; Mete, 2021).

Outre le sentiment d'efficacité personnelle, les stratégies de *coping* visant l'évitement affectent non seulement l'adaptation des adolescents face aux événements jugés stressants, mais aussi l'estime qu'ils ont pour eux-mêmes (Freire et al., 2020 ; Mete, 2021). En conséquence, à force de recours aux stratégies d'évitement, les adolescents risquent d'entrer dans une *stratégie du piège de l'échec* (Nurmi, 1993). Ce type de stratégie se caractérise par une focalisation sur des comportements non pertinents au cours de la tâche. Par exemple, l'adolescent peut simplement abandonner la tâche en cours de réalisation pour une autre activité, n'achevant pas ce qu'il avait initialement entrepris. Ces comportements servent par la suite de justifications en cas d'échec sans pour autant être remis en question par l'élève.

La tendance à recourir à l'évitement diminue quelque peu avec l'âge car l'appréciation des situations se réalise de manière plus élaborée. En revanche, même si la fréquence d'utilisation et les effets des stratégies d'évitement semblent pouvoir se dissiper avec le temps (Jenzer et al., 2019), il n'est pas exclu de porter une attention toute particulière quant aux dangers de la focalisation sur ce type de stratégies et l'enlisement des adolescents dans des

comportements dommageables pour leurs apprentissages. Cette surveillance s'opère grâce à l'entourage familial et les relations au sein de l'école, par les considérations des différents acteurs.

8. La sélection et la validation d'outils de mesure adaptés

8.1. Les outils de mesure du coping

Sur la base des travaux de Parker et Endler (1992) et De Ridder (1997), le Tableau 5 reprend différents outils de mesure concernant les stratégies de *coping*. Le tableau a ainsi pu revenir sur les apports des publications précédentes tout en les complétant avec des outils plus récents. Les domaines établis ont permis de regrouper les facteurs des outils répertoriés selon la définition qu'en font les auteurs.

Le *coping* – selon la définition fournie par Lazarus et Folkman (1984) – peut être orienté vers le problème en permettant à l'individu de réduire les contraintes liées à la situation ou d'augmenter ses propres ressources. Si le *coping* favorise plutôt la gestion émotionnelle, l'individu favorisera sa réponse émotionnelle face à la situation. Cette définition a occasionné la création d'un premier outil de mesure : Le *Ways of Coping Questionnaire* ([*WCQ*] ; Folkman & Lazarus, 1988). Il fonde son processus de récolte des données sur la proposition d'un inventaire de stratégies pour aisément mesurer les tendances de gestion du stress chez les participants dans des contextes spécifiques (Kato, 2004 ; Somerfield & McCrae, 2000). L'outil a tout de même régulièrement subi des modifications afin de s'adapter aux différentes situations investiguées ainsi qu'aux avancées de la recherche, ce processus étant encouragé par les auteurs eux-mêmes (Lazarus, 1993). Cependant, la seule dichotomie entre problème et émotion n'est pas satisfaisante pour catégoriser une stratégie de *coping* car la distinction entre ces deux centrations semble ténue dès lors qu'une stratégie déployée fait appel aux deux pôles de manière synchronisée, à l'instar de la recherche de soutien social (Compas et al., 2001). Cette limite souligne par la même occasion le manque de consensus scientifique quant à la catégorisation des stratégies inventoriées (Donoghue, 2004). Par ailleurs, le questionnaire ne prend pas en considération des facteurs majeurs ayant la possibilité d'influencer le choix des stratégies adoptées, comme les buts recherchés ou l'engagement de l'individu dans la situation (Lazarus, 1991).

C'est la raison pour laquelle d'autres outils ont vu le jour dans l'idée d'ajouter des dimensions complémentaires à l'outil proposé par Lazarus et Folkman (1984). Certains de ces outils ont d'ailleurs apporté de premiers éclairages sur les ressentis des adolescents, mais sans grande satisfaction quant à leur validité psychométrique ou leur adaptabilité (Dise-Lewis, 1988). Le *Coping Inventory for Stressful Situations* (CISS) de Parker et Endler (1992) ajoute la dimension de l'évitement à l'opposition entre problème et émotion (Stanislawski, 2019). De cette manière, un évitement centré sur le problème mènera l'individu à la stratégie de distraction ; un évitement centré sur l'émotion conduisant vers la diversion sociale (Parker & Endler, 1992). En revanche, l'outil ne propose que trois dimensions de coping, ce qui est perçu comme insuffisant au regard des possibilités de stratégies à déployer (Stanislawski, 2019). Par la suite, le *Responses to Stress Questionnaire* ([RSQ] ; Connor-Smith et al., 2000) a nuancé le caractère systématiquement volontaire du *coping* en proposant un outil catégorisant différentes stratégies, qu'elles soient conscientisées ou non, afin de mieux comprendre certaines variations et conséquences du *coping* (Coyne & Gottlieb, 1996). Cependant, bien que le RSQ obtiennent une validité substantielle, les difficultés liées aux analyses factorielles confirmatoires de la structure du questionnaire ont obligé les auteurs à tester la validité des échelles séparément, étant dans l'impossibilité de vérifier le modèle complet.

Sur la base des travaux de Carver et al. (1989) et de leur *Coping Orientation to Problems Experienced* (COPE) – dont l'outil recoupe trois dimensions : centration sur le problème, l'émotion, et les stratégies jugées comme moins utiles (désengagement ou décharge émotionnelle) – Stanislawski (2019) propose un modèle circomplexe : le *Coping Circumplex Model* (CCM). Bien que ce modèle encourage à nuancer la catégorisation des stratégies entre les centrations sur le problème ou l'émotion, cet outil ne reste que théorique sans vérification empirique. De plus, l'outil ne prend pas en compte la dimension sociale de la gestion du stress (Stanislawski, 2019), ce qui pourrait représenter une lacune au sein d'une étude prenant place dans l'environnement scolaire. Les recherches de Carver et al. (1989) et Stanislawski (2019) apportent néanmoins un regard tout particulier au concept de *style de coping*

qui décrit les tendances stables des stratégies individuelles déployées chez les participants, donnant l'opportunité d'établir des profils de gestion du stress. Ce concept sera repris au cours des analyses de notre travail afin de déterminer la préférence en matière de gestion du stress dans l'échantillon.

En passant en revue le panel d'outils disponible, il peut être remarqué que la majorité d'entre eux ont été validés et sont destinés à un public d'adultes ou de jeunes adultes sans établir un contexte particulier. Peuvent être cités dans ce cas le *Ways of Coping Questionnaire* ([WCQ] ; Folkman & Lazarus, 1988) ou encore le *Coping Orientation to Problems Experienced* ([COPE] ; Carver et al., 1989) qui sont des outils majeurs sur la thématique de la gestion du stress. Leur orientation vers les populations adultes ne prend donc pas en compte les enjeux spécifiques de la période adolescente.

Certains outils se distinguent en revanche par leur adaptation à des contextes spécifiques. En effet, bien qu'ils soient une fois encore essentiellement centrés sur la population adulte, quelques-uns de ces outils ciblent les situations de maladie ou de prise en charge médicale dans lesquelles les adolescents prennent part. Ils restent néanmoins difficilement adaptables au contexte scolaire au regard de leurs caractéristiques. Dans cette idée, l'*Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences* ([ACOPE] ; Patterson & McCubbin, 1987) a été éprouvé auprès de familles inscrites dans un centre de maintien de la santé en mettant en lien les réponses auto-rapportées avec la consommation d'alcool, de tabac et de produits stupéfiants.

Après toutes ces considérations, notre recherche s'inscrivant dans le cadre des évaluations sommatives, notre outil de mesure se doit d'être adapté aussi bien au *coping* des adolescents, qu'au contexte scolaire. Cependant, la plupart des outils ayant été éprouvés dans un contexte scolaire sont aussi adressés à une population d'adultes, ciblant principalement des échantillons dans le domaine de l'enseignement tertiaire. À titre d'exemple, le *Constructive Thinking Inventory* ([CTI] ; Epstein & Meier, 1989) est un outil complet par ses échelles centrées sur les différents domaines répertoriés dans le Tableau 5, mais sa validité et sa stabilité ont été prouvées auprès d'étudiants universitaires.

Fort de ce tour d'horizon des outils existants, notre choix d'utiliser le *Self-Report Coping Stress* (SRCS) de Causey et Dubow (1992) nous a permis de non seulement recourir à un outil adapté à un échantillon d'adolescents dans le contexte scolaire (Wright et al., 2010), mais également de nous fonder sur une version francophone validée auprès de cette population (Hébert et al., 2007). De plus, le questionnaire se prête à l'étude d'un seul stresser en particulier, permettant une centration sur l'évaluation sommative.

Notre recherche (Mabilon, 2024) a permis – par le biais d'ACP et d'AFC – de confirmer la validité de la structure du questionnaire dans le cadre de nos travaux auprès de la population adolescente. La Figure 3 présente les coefficients standardisés propres à chacune des dimensions.

Figure 3
Structure éprouvée du SRCS

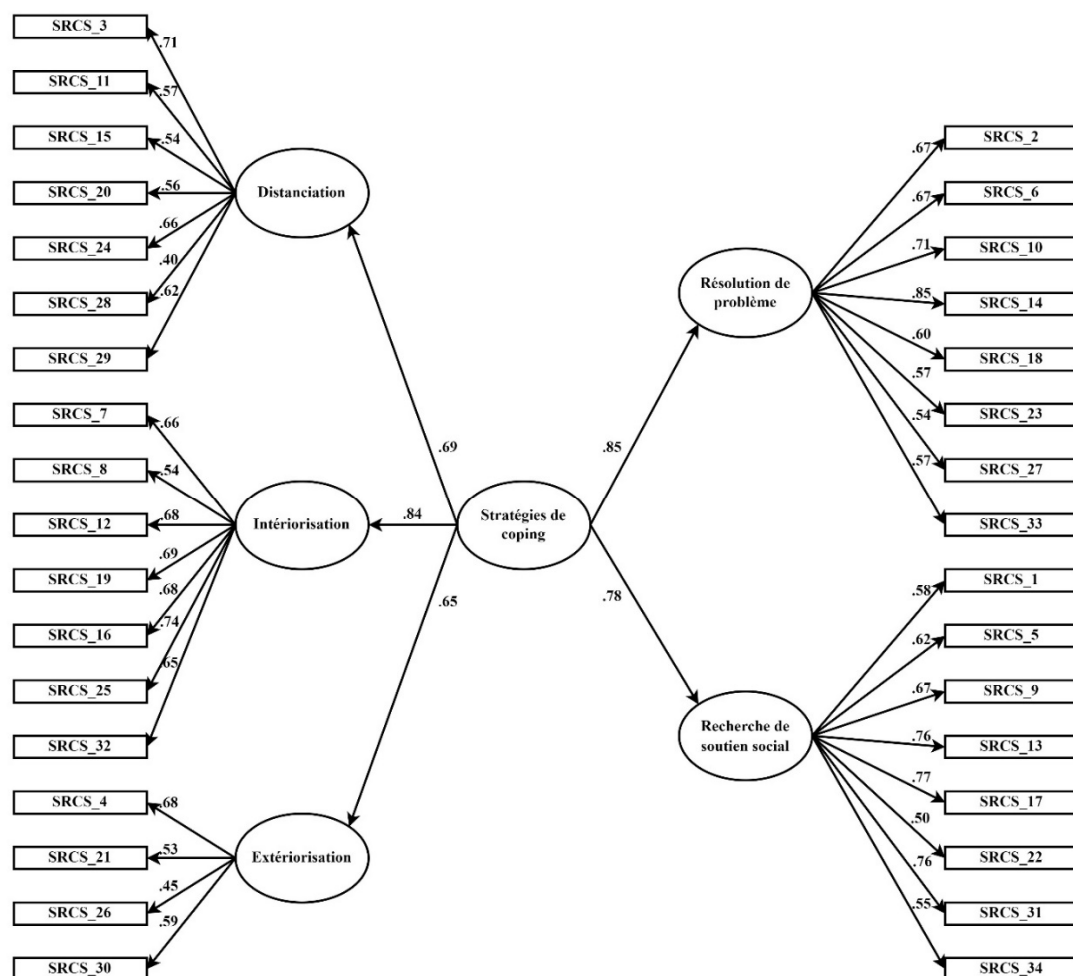


Tableau 5
Outils de mesure du coping

Outils	Population cible Contexte	Domaines		
		Centré problème par approche	Centré émotion par approche	Centré évitement Autre
SRCS <i>Self-Report Coping Stress</i> (Causey & Dubow, 1992)	Enfants / Adolescents	➤ Recherche de soutien social		➤ Distanciation
		➤ Résolution de problème		➤ Internalisation ➤ Externalisation
Coping Inventory (Abelson & Mutsch, 1985)	Adolescents	➤ Actif		
		➤ Productif ➤ Comportement adaptatif		➤ Flexible
RSQ <i>Responses to Stress Questionnaire</i> (Connor-Smith et al., 2000)	Adolescents		➤ Régulation émotionnelle	➤ Évitement
			➤ Expression émotionnelle	➤ Dénig ➤ Illusion
			➤ Pensée positive	➤ Insensibilité émotionnelle
		➤ Résolution de problème	➤ Restructuration cognitive	➤ Inaction
		➤ Action impulsive	➤ Activation psychologique	➤ Fuite
			➤ Activation émotionnelle	➤ Distraction
				➤ Acceptation
				➤ Rumination
CSI <i>Coping Strategy Indicator</i> (Amirkhan, 1990)	Adultes	➤ Résolution de problème		
		➤ Recherche de soutien social	➤ Recherche de soutien social	➤ Évitement

(suite)

COPE <i>Coping Orientation to Problems Experienced</i> (Carver et al., 1989)	Étudiants	➤ Centré problème	➤ Centré émotion	➤ Désengagement comportemental ➤ Désengagement mental ➤ Décharge émotionnelle
CCS <i>Cybernetic Coping Scale</i> (Edwards & Baglioni, 1993)	Adultes	➤ Changement de la situation	➤ Dévaluation ➤ Réduction des symptômes	➤ Évitement ➤ Accommodation
CISS <i>Coping Inventory of Stressful Situations</i> (Endler & Parker, 1990)	Étudiants	➤ Orienté tâche	➤ Orienté émotion	➤ Orienté évitement (distraction et diversion sociale)
CTI <i>Constructive Thinking Inventory</i> (Epstein & Meier, 1989)	Étudiants	➤ Comportemental	➤ Émotionnel ➤ Pensée catégorique	➤ Pensée superstitieuse ➤ Optimisme naïf ➤ Pensée négative
LSI <i>Life Situations Inventory</i> (Feifel & Strack, 1989)	Hommes adultes	➤ Résolution de problème		➤ Évitement ➤ Résignation
WCQ <i>Ways of Coping Questionnaire</i> (Folkman & Lazarus, 1988)	Adultes	➤ Résolution de problème planifiée ➤ Contrôle de soi	➤ Réévaluation positive ➤ Confrontation ➤ Acceptation des responsabilités ➤ Contrôle de soi	➤ Évitement ➤ Distanciation ➤ Recherche de soutien social

(suite)

SAC <i>Strategic Approach to Coping</i> (Hobfoll et al., 1994)	Adultes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Action assertive ➤ Action prudente ➤ Action agressive ➤ Action instinctive 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Évitement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recherche de soutien social ➤ Action antisociale ➤ Adhésion sociale
CMS <i>Coping Mechanism Scale</i> (McCrae, 1984)	Adultes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Action rationnelle ➤ Recherche d'aide ➤ Persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expression des sentiments ➤ Pensée positive ➤ Prendre une chose après l'autre ➤ Retenue ➤ Tirer parti de l'adversité ➤ Autoadaptation ➤ Évaluation de la responsabilité 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Isolation de l'affect ➤ Fatalisme ➤ Distraction ➤ Fantasme d'évasion ➤ Dénier intellectuel ➤ Sédation ➤ Substitution ➤ Évitement ➤ Retrait ➤ Souhait ➤ Oubli actif ➤ Passivité ➤ Indécision ➤ Foi ➤ Humour ➤ Culpabilité personnelle ➤ Réaction hostile ➤ Comparaison sociale
MBSS <i>Miller Behavioral Style Scale</i> (Miller, 1987)	Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recherche d'information (surveillance) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distractions 	
CRI <i>Coping Response Inventory</i> (Moos, 1997)	Adolescents - Adultes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recherche de soutien ➤ Résolution de problème 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyse logique ➤ Réévaluation positive 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Évitement cognitif ➤ Acceptation/Résignation ➤ Recherche de récompenses alternatives ➤ Décharge émotionnelle

(suite)

CSS <i>Coping Style Scale</i> (Nowack, 1989)	Adultes	➤ Centré problème	➤ Évitement positives intrusives ➤ Pensées négatives intrusives	➤ Centré évaluation
- (Pearlin & Schooler, 1978)	Adultes	➤ Centré problème	➤ Centré émotion	
CSQ <i>Coping Styles Questionnaire</i> (Roger et al., 1993)	Adultes	➤ Coping rationnel	➤ Coping émotionnel ➤ Coping détaché	➤ Coping d'évitement
CSI <i>Coping Strategies Indicator</i> (Tobin et al., 1989)	Etudiants	➤ Engagement centré problème	➤ Engagement centré émotion ➤ Désengagement centré problème ➤ Désengagement centré émotion	
Classification of coping behavior (Westbrook, 1979)	Adultes	➤ Confrontation	➤ Réalisme ➤ Orientation positive ➤ Contrôle de soi ➤ Optimisme	➤ Évitement ➤ Fatalisme ➤ Absence de contrôle de soi ➤ Recherche d'aide ➤ Pas de recherche d'aide
Coping Responses (Billings & Moos, 1981)	Familles	➤ Comportement actif	➤ Cognition active	➤ Évitement

(suite)

Mesures en situations spécifiques			
VPMI <i>VanderBilt Pain Management Inventory</i> (Brown & Nicassio, 1987)	Adultes avec des douleurs chroniques	➤ Coping actif ➤ Coping passif	
CCSI <i>Cognitive Coping Strategy Inventory</i> (Butler et al., 1989)	Adultes après une intervention chirurgicale	➤ Transformation imaginative du contexte ➤ Transformation imaginative de la sensation	➤ Diversion de l'attention interne ➤ Diversion de l'attention externe Inattention imaginative ➤ Somatisation ➤ Consternation
LECI <i>Life Events and Coping Inventory</i> (Dise-Lewis, 1988)	Adolescents	➤ Identification du stress	➤ Distraction ➤ Autodestruction ➤ Agression ➤ Endurance
HCMQ <i>Health Coping Modes Questionnaire</i> (Feifel et al., 1987)	Adultes avec des problèmes de santé	➤ Confrontation	➤ Évitement ➤ Acceptation/Résignation
CHIP <i>Coping Health Inventory for Parents</i> (McCubbin et al., 1983)	Parents d'enfants avec des problèmes de santé	➤ Maintien de l'intégration, la coopération et l'optimisme	➤ Compréhension de la situation ➤ Maintien d'une aide social, de l'estime de soi et d'une stabilité psychologique

(suite et fin)

Coping with health injuries and problems (Parker & Endler, 1992)	Adultes avec des problèmes de santé	➤ Coping instrumental	➤ Préoccupation émotionnelle	➤ Coping par distraction	➤ Coping palliatif
ACOPE <i>Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences</i> (Patterson & McCubbin, 1987)	Adolescents	➤ Résolution de problèmes familiaux ➤ Engagement dans des activités exigeantes	➤ Relaxation	➤ Recherche de diversion ➤ Évitement des problèmes ➤ Recherche de soutien spirituel ➤ Humour ➤ Décharge des sentiments	➤ Développement de l'autonomie ➤ Développement du soutien social ➤ Recours aux amis proches ➤ Recherche de soutien professionnel
CSQ <i>Coping Strategies Questionnaire</i> (Rosenstiel & Keefe, 1983)	Adultes avec des douleurs chroniques	➤ Augmentation du niveau d'activité	➤ Réinterprétation de la douleur ➤ Confrontation à ses propres ressentis	➤ Ignorance de la douleur ➤ Diversion de l'attention ➤ Prière/Espoir ➤ Augmentation des comportements causant la douleur	➤ Consternation
Kid Cope (Spirito et al., 1988)	Enfants - Adolescents	➤ Résolution de problème	➤ Restructuration cognitive Régulation émotionnelle	➤ Distraction ➤ Isolement social ➤ Prière ➤ Résignation ➤ Autocritique ➤ Rejet des autres	➤ Soutien social
- (Billings & Moos, 1984)	Adultes dépressifs	➤ Centré problème	➤ Centré émotion		➤ Centré évaluation

8.2. Les outils de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), il existe une multitude d'outils (voir Tableau 6). Pour la plupart, ces outils se focalisent plutôt sur une population adulte ou dans un domaine particulier, les rendant relativement peu adaptables au contexte scolaire. Par exemple, le *Self-Efficacy Survey* ([SES] ; Panc et al., 2012) est un outil de 104 items parcourant divers domaines dans lesquels le SEP des participants peut jouer un rôle prépondérant (intellectuel, social, familial, moral, etc.). Ses 10 dimensions en font un outil exhaustif mais adapté à une population adulte, loin du contexte scolaire. Dans cette veine, le *Career decision-making self-efficacy scale* ([CDSE] ; Taylor & Betz, 1983) est un outil de mesure du SEP qui est certes ancré dans le contexte de l'éducation, mais qui n'est adapté qu'aux étudiants universitaires et leur confiance dans les décisions prises quant à leur carrière professionnelle.

Le *Generalized Self-Efficacy Scale* ([GSE] ; Schwarzer & Jerusalem, 1995) est un outil de 10 items dont l'adaptabilité a été prouvée selon des contraintes culturelles et contextuelles variées. Il s'adapte parfaitement à tout type de population, facilitant la mesure des données auprès des adolescents dans de multiples domaines. Axé sur l'agentivité des participants et leur assurance d'atteindre un résultat positif par l'action, le *GSE* se démarque des outils uniquement orientés vers l'optimisme (Bandura, 1977 ; Schwarzer, 1992). En outre, les liens du *GSE* avec la mesure des émotions, du stress ou encore de la satisfaction du travail ont orienté nos considérations pour cet outil dans le cadre de notre recherche.

L'adaptation du *GSE* au cours de notre recherche a permis de discerner deux dimensions distinctes auprès des adolescents francophones du secondaire dans un contexte d'évaluation sommative (Mabilon, 2024). La première de ces dimensions explicite le SEP dans la gestion des difficultés propres à l'évaluation sommative. Cette dimension se centre sur le SEP concernant la résolution des exercices en affrontant les événements imprévus ou perçus comme difficiles. La dimension permet au chercheur de mesurer les efforts de l'individu, sa persistance mais aussi sa résistance à une situation d'adversité (Schwarzer, 1992). La

dimension du SEP quant à la gestion des difficultés conserve – après modifications dans le cadre de cette recherche – la structure sémantique de ses items comme suit : « Je suis confiant dans ma capacité à (*réalisation/performance*), même si (*barrière*) » afin de faire au mieux état de la confiance de l'adolescent en ses propres compétences (Schwarzer & Fuchs, 1996). La seconde dimension relève de la performance scolaire et la confiance que l'adolescent éprouve quant à sa capacité à atteindre le résultat escompté. Cette dimension rejoint notamment celle du SEP lié à l'apprentissage et la performance présente dans le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* ([*MSLQ*] ; Pintrich et al., 1991). Ce questionnaire s'inscrit dans une perspective cognitive et portant sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des élèves dans le domaine scolaire au secondaire. Les items composant cette échelle de mesure du *MSLQ* portent non seulement sur les attentes formulées sur la capacité d'accomplissement de la tâche d'apprentissage, mais également sur la confiance octroyée à la performance lors de cette même tâche.

Les analyses effectuées dans notre recherche (Mabilon, 2024) confirment la fiabilité de la structure du questionnaire proposé (la Figure 4 explicitant les coefficients standardisés).

Figure 4
Structure éprouvée du questionnaire GSE

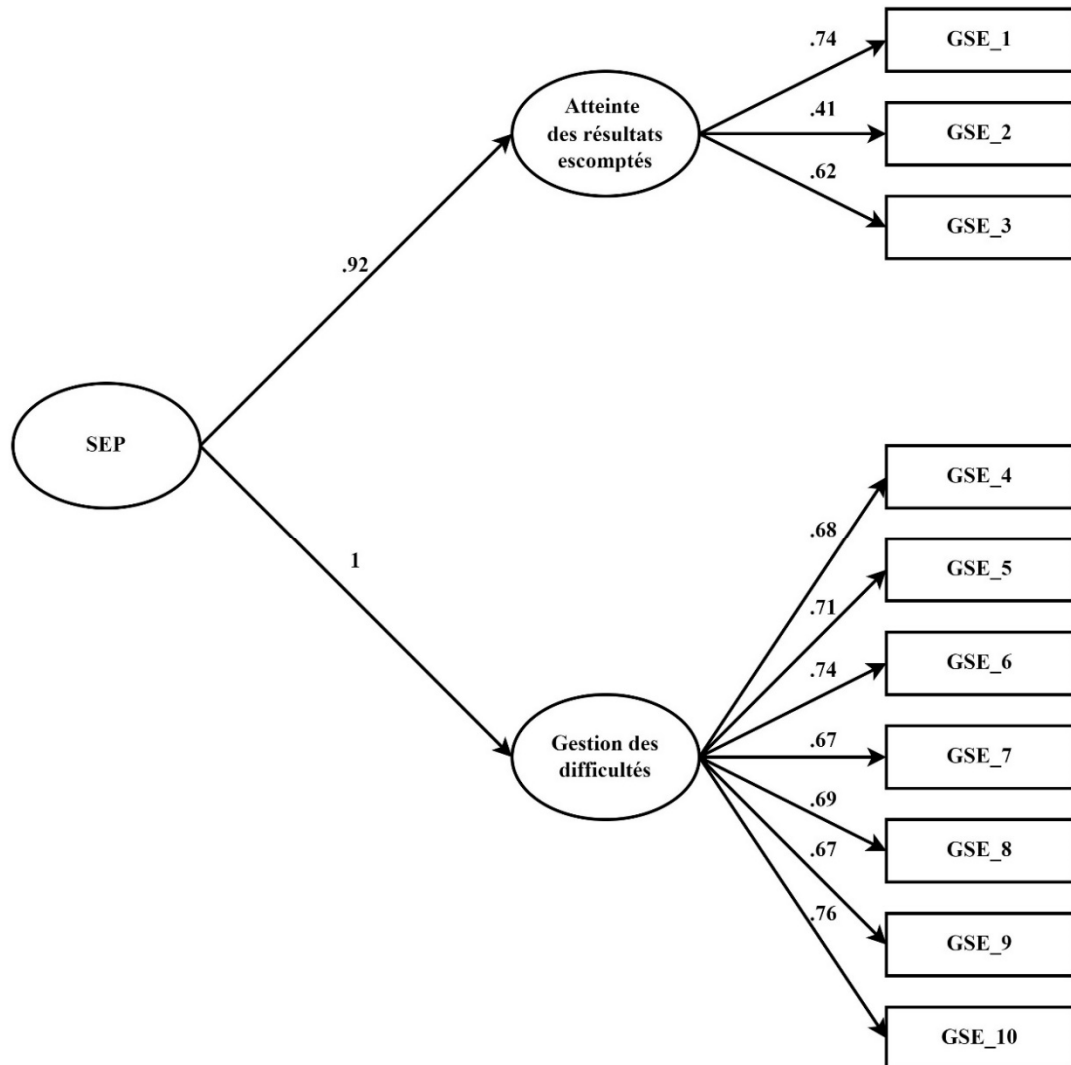


Tableau 6
Outils de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Outils	Population cible	Domaines		
		Sentiment d'efficacité personnelle général	Sentiment d'efficacité personnelle spécifique	Sentiment d'efficacité sociale
GSE <i>Generalized Self-Efficacy scale</i> (Schwarzer & Jerusalem, 1995)	Adultes et adolescents	➤ Pas de domaine spécifique		
SGSES <i>Sherer's General Self-efficacy subscale</i> (Sherer et al., 1982)	Étudiants universitaires	➤ Pas de domaine spécifique		➤ Attentes dans des situations sociales
SES <i>Self-Efficacy Survey</i> (Panc et al., 2012)	Étudiants		➤ Intellectuelle ➤ Professionnelle ➤ Éducation ➤ Santé ➤ Morale ➤ Religieuse Niveau de vie	➤ Sociale ➤ Familiale ➤ Érotique
NGES <i>New general self-efficacy scale</i> (Chen et al., 2001)	Étudiants et adultes	➤ Pas de domaine spécifique		
SSES <i>Strengths Self-Efficacy Scale</i> (Tsai et al., 2014)	Adultes	➤ Pas de domaine spécifique	➤ Forces personnelles en lien avec le sentiment d'efficacité	

(suite)

RSES <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (Rosenberg, 1965)	Adultes	➤ Pas de domaine spécifique
ASS <i>Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung</i> (Jerusalem & Schwarzer, 1981)	Étudiants	➤ Domaine scolaire ➤ Apprentissage
GASE <i>General Academic Self-Efficacy scale</i> (Nielsen et al., 2018)	Étudiants	➤ Domaine scolaire
CDSE <i>Career decision-making self-efficacy scale</i> (Taylor & Betz, 1983)	Étudiants	➤ Succès des tâches inhérentes aux décisions de carrière ➤ Auto-évaluation ➤ Informations professionnelles ➤ Choix des buts ➤ Planification Résolution de problème
SEE <i>Self-Efficacy for Exercise</i> (Resnick & Jenkins, 2000)	Personnes âgées	➤ Habitudes physiques et sportives

(suite et fin)

SEQ-C <i>Self-Efficacy Questionnaire for Children</i> (Muris, 2001)	Enfants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Domaine scolaire ➤ Domaine émotionnel ➤ Social
MSLQ <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (Pintrich et al., 1991)	Adolescents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprentissage et performance
FMEI <i>Faculty Member Efficacy Inventory</i> (Shavaran et al., 2012)	Adultes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compétence d'enseignement ➤ Compétence de recherche ➤ Compétence personnelle ➤ Compétence sociale
SE-12 <i>Self-efficacy questionnaire</i> (Axboe et al., 2016)	Adultes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SEP dans la communication en médecine clinique

Publication n° 3

Mabilon, A. (2024). Les stratégies de coping et le sentiment d'efficacité personnelle face aux évaluations sommatives. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 120–154. <https://doi.org/10.7202/1115072ar>

Les stratégies de *coping* et le sentiment d'efficacité personnelle face aux évaluations sommatives

Coping strategies and self-efficacy regarding summative assessments

Stratégias de coping e sentimento de autoeficácia diante das avaliações somativas

Alexandre Mabilon

ID ORCID: 0000-0003-1909-1451

Université de Fribourg

MOTS CLÉS: adolescents, évaluation sommative, sentiment d'efficacité personnelle, *coping*, stress

Cet article tente d'appréhender les stratégies de coping déployées par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016) et d'approfondir la relation entre ces stratégies, le stress ressenti et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura et al., 2003) perçu par une population en pleine période de développement. Les données sont issues de mesures autorapportées auprès d'un échantillon de 660 élèves de l'enseignement secondaire. Les résultats montrent que l'investissement dans un style de coping (Connor-Smith & Flachsbart, 2007) axé sur la résolution du problème perçu et la recherche de soutien social favorise l'amointrissement du stress ainsi que le développement du sentiment d'efficacité personnelle. La recherche permet de mettre en évidence les défis liés au stress et à sa gestion face aux activités stressantes que représentent les évaluations sommatives. Elle offre également l'occasion de souligner le rôle de l'environnement d'apprentissage dans l'utilisation des évaluations sommatives afin de limiter les conséquences négatives pour l'apprentissage des adolescents.



KEY WORDS: adolescents, coping, self-efficacy, stress, summative assessment

This paper aims to understand the coping strategies used by adolescents in the context of summative assessments (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). It provides an opportunity to explore the relationship between these strategies, the perceived stress, and self-efficacy (Bandura et al., 2003) among a population in the midst of development. The data are based on self-reported measures from a sample of 660 secondary school students. The results show that using a coping style (Connor-Smith & Flachsbart, 2007) focused on problem solving and seeking social support promote stress reduction and the development of self-efficacy. This research highlights the issues associated with stress and its management when facing stressful activities such as summative assessments. It also allows to highlight the role of the learning environment in the use of summative assessments to limit negative consequences for the adolescents' learning.

PALAVRAS-CHAVE: adolescentes, avaliação sumativa, estratégia de coping, sentimento de eficácia pessoal, stress

Este artigo procura compreender as estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes durante as avaliações sumativas (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016) e aprofundar a relação entre essas estratégias, o stress percebido e o sentimento de eficácia pessoal (Bandura et al., 2003) numa população em plena fase de desenvolvimento. Os dados foram recolhidos a partir de medidas autorrelatadas de uma amostra de 660 estudantes do ensino secundário. Os resultados mostram que o investimento num estilo de coping (Connor-Smith & Flachsbart, 2007) voltado para a resolução de problemas percebidos e a busca por apoio social favorecem a redução do stress, além de contribuir para o desenvolvimento do sentimento de eficácia pessoal. A investigação destaca os desafios relacionados com o stress e a sua gestão face às atividades stressantes que as avaliações sumativas representam. Oferece ainda a oportunidade de enfatizar o papel do ambiente de aprendizagem no uso das avaliações sumativas para limitar as consequências negativas para a aprendizagem dos adolescentes.

Introduction

L'évaluation sommative fait état d'une démarche de mesure de la performance des élèves (De Ketele, 2006). Ainsi, l'enseignant atteste des compétences et des connaissances des élèves en réalisant un bilan des éléments récoltés lors des séquences d'apprentissages déterminées par le cursus scolaire (Mottier Lopez et al., 2016). Le degré d'acquisition des savoirs est reflété par une note ou par une appréciation (De Ketele, 2006) acquérant un statut central dans le parcours des élèves. En effet, bien que la démarche sommative ait pour but de dresser un bilan des acquis selon les objectifs d'apprentissage (De Ketele, 2006), l'interprétation de la note ou de l'appréciation obtenue par les élèves révèle un enjeu majeur dans la considération des ressentis inhérents au contexte scolaire. Du point de vue des élèves, l'évaluation sommative peut être uniquement perçue par le biais du résultat obtenu et donc devenir vectrice de sanction ainsi que de jugement, notamment durant l'adolescence où le regard et la comparaison entre pairs revêtent un caractère stressant (Waters et al., 2014). L'évaluation sommative s'ajoute alors aux nombreux stressors présents dans le quotidien des adolescents, alimentant de multiples problèmes liés à l'école, à l'avenir, aux relations avec les parents ainsi qu'avec les pairs (Waters et al., 2014).

L'appréhension de la mauvaise note liée aux évaluations sommatives ainsi que ses conséquences sur la charge de travail renforcent la pression académique stressante subie (Leipold et al., 2019). En réponse à cette menace conscientisée, les adolescents tentent souvent de déployer des efforts cognitifs et/ou comportementaux amenant à la gestion (ou *coping*) des événements perturbateurs (Lazarus & Folkman, 1984). Parmi toutes les stratégies de *coping* possibles, certaines ne sont pas forcément adaptatives¹ selon la situation, chaque élève utilisant fréquemment le même type

1. Les stratégies sont considérées comme adaptatives dès lors qu'elles permettent à la personne de contrôler la situation ou de diminuer l'impact qu'elle pourrait avoir sur son bien-être physique et/ou psychique (Lazarus & Folkman, 1984).

de stratégies qu'il maîtrise ou qu'il pense être efficace. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est lié aux stratégies de *coping* et, donc, varie avec les choix effectués pour faire face aux menaces (Freire et al., 2020). En effet, le SEP, issu de l'addition entre sentiment de compétence et valeur perçue du résultat (Bandura, 1997), est intimement lié au stress et au *coping*. Il est aussi bien corrélé avec le type de stratégies de *coping* mises en place par les adolescents (Litman & Lunsford, 2009) qu'avec leur niveau de performance lors des évaluations sommatives (Zimmerman, 1995).

La présente étude considère le lien entre le SEP, le stress et les stratégies de *coping* dans le cadre des évaluations sommatives chez les élèves du secondaire. Elle contribue à l'approfondissement initié par de précédentes études (Devonport & Lane, 2006; Mete, 2021) en y intégrant les relations entretenues entre les stratégies de *coping*, leurs rapports avec le SEP et les incidences que ces stratégies peuvent avoir sur le stress ressenti lors d'une évaluation sommative. Au travers des réponses autorapportées par les élèves, la recherche entreprise ici tente de mettre en exergue l'importance des stratégies de *coping* déployées au sein de la population adolescente du secondaire dans le cadre général des évaluations sommatives. Le défi est principalement de mieux appréhender cette problématique pour, notamment, accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques évaluatives par la considération de ces défis pour les élèves. L'objectif serait d'aboutir à une réduction des conséquences négatives pour les élèves et à un meilleur soutien aux apprentissages.

Cadre conceptuel

Le stress dans le cadre des évaluations sommatives

Selon la définition de Lazarus et Folkman (1984), le stress est une transaction particulière entre une personne et l'environnement, évaluée comme excédant les ressources de la personne ou comme une menace pour son bien-être. Chez les adolescents, les facteurs de stress sont particulièrement nombreux, notamment dans leur contexte socioculturel (Leipold et al., 2019). En considérant l'école comme un lieu central dans la vie des adolescents au regard du temps passé entre ses murs, il est prévisible que la plupart des stressseurs quotidiens proviennent des relations entre pairs, des soucis liés à la note, de la pression des travaux scolaires, ou encore, des conflits avec les parents et avec les enseignants à propos du parcours scolaire (Murberg & Bru, 2004).

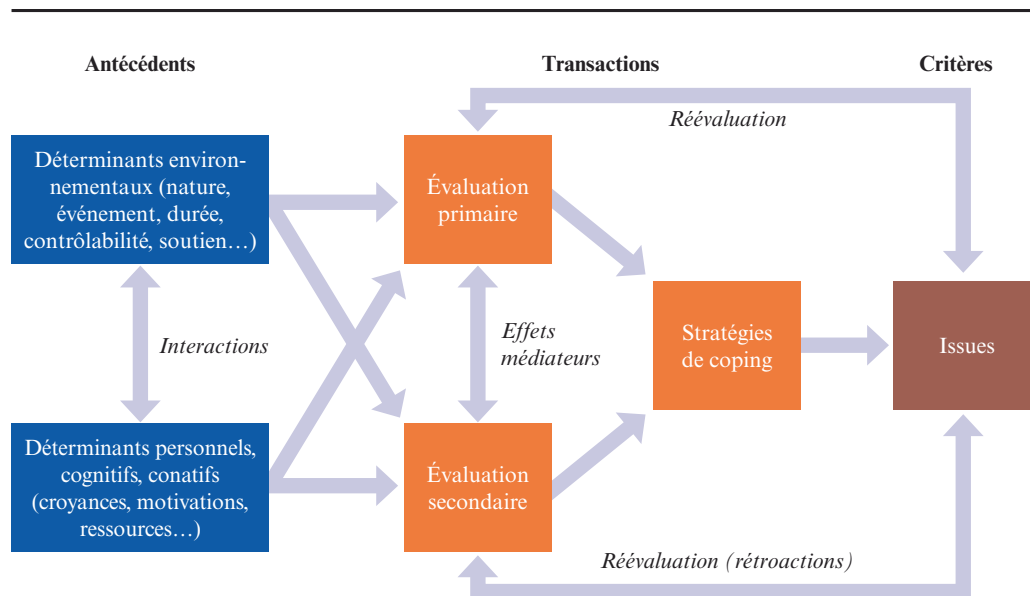
Les performances scolaires sondées au travers des évaluations sommatives et du bilan réalisé par l'enseignant sont l'un des éléments apportant du stress dans le quotidien des adolescents (Pascoe et al., 2020). Un grand nombre d'élèves se déclarent stressés tant les attentes scolaires et sociales sont fortes (Leipold et al., 2019), oppressantes et connues pour être déterminantes dans un système de méritocratie scolaire (Morales-Castillo, 2023). En effet, l'évaluation sommative rend compte des acquis des élèves face aux objectifs et aux attentes scolaires au travers d'une mesure prenant la forme d'une note ou d'une appréciation (De Ketele, 2006). L'évaluation sommative devient une donnée essentielle à l'estimation du niveau scolaire, pouvant devenir un critère déterminant pour la poursuite de la scolarité, pour l'obtention de diplômes (Gelhaar et al., 2007) et donc, pour le parcours professionnel. L'attribution d'une mauvaise note tout comme l'augmentation du nombre d'évaluations et de leur difficulté, en lien avec le passage au secondaire, revêtent alors le statut de prédicteurs du stress ressenti (Duckworth et al., 2012; Waters et al., 2000). Ce nouveau statut acquis par les performances scolaires (Murberg & Bru, 2004) influence l'adaptation émotionnelle et comportementale des élèves (Morales-Castillo, 2023). De plus, les performances sont d'autant plus vectrices de stress dans un contexte de compétition et de jugements de valeur entre les élèves (Gustems-Carnicer et al., 2019; Posselt & Lipson, 2016).

Les stratégies de coping adoptées par les adolescents

Le *coping* renvoie aux réactions et aux stratégies individuelles mises en place pour faire face aux événements stressants (Lazarus, 1966). Ces stratégies sont issues d'un ensemble de réflexions et de comportements spécifiques à la situation vécue. Ainsi, le *coping* regroupe les efforts cognitifs et comportementaux fournis dans l'optique de gérer les expériences évaluées comme menaçantes ou excédant les ressources de l'élève (Lazarus & Folkman, 1984). Ce processus dynamique peut évoluer avec le temps, selon les demandes spécifiques et selon l'appréciation de la situation par l'élève (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Cette évaluation dépend de la transaction ininterrompue entre l'élève (avec ses caractéristiques et son vécu propres) et les situations spécifiques dans lesquelles il se trouve. Dans ce processus, l'évaluation primaire lui permet de déterminer l'importance que revêt la situation rencontrée ainsi que sa nature (perte, menace, etc.) afin d'anticiper l'impact qu'elle peut avoir (Bruchon-Schweitzer, 2001). L'évaluation secondaire, quant à elle, recense les ressources disponibles pour faire face à

la situation en vue de donner la réponse la plus efficace possible (Bruchon-Schweitzer, 2001). Selon l'issue, l'élève réévaluera la situation pour adapter ou non la stratégie choisie. La figure 1 illustre ce processus.

Figure 1
Étapes et déterminants des stratégies de coping



(Bruchon-Schweitzer, 2001, p. 74)

Une distinction peut être faite entre les stratégies de *coping* adoptées, certaines étant plutôt orientées vers le problème perçu et d'autres sur les émotions ressenties (Gurvich et al., 2021). Une stratégie centrée sur le problème permet une orientation vers la tâche à réaliser afin de résoudre le problème. Elle donne aussi l'occasion de chercher activement à minimiser les effets de la situation sur la personne. À l'inverse, une stratégie centrée sur les émotions sera dirigée vers la personne elle-même au travers de la préoccupation personnelle, de la réponse émotionnelle et des réactions affichées (Cho et al., 2020). Les orientations vont, de cette manière, vers une externalisation ou vers une internalisation du stress via les actions et/ou les cognitions entreprises (Ebata & Moos, 1991). Outre cette distinction, il faut ajouter les notions d'approche et d'évitement (Stanislawski, 2019). L'approche considère une centration sur la menace (stratégie d'approche centrée sur le problème) et la perception de la personne quant à

cette dernière (stratégie d'approche centrée sur l'émotion). L'évitement est défini par un éloignement (stratégie d'évitement centrée sur le problème) ou par le déni de la situation (stratégie d'évitement centrée sur l'émotion) (Ebata & Moos, 1991; Roth & Cohen, 1986). Si la centration sur le problème ou sur l'émotion définit l'orientation donnée au *coping*, cette caractéristique supplémentaire (approche/évitement) concerne la méthode de *coping* utilisée (Roth & Cohen, 1986). Sur le plan de l'efficacité, l'approche semble globalement montrer des résultats plus positifs que l'évitement concernant les stressseurs scolaires ou provenant des relations interpersonnelles (Posselt & Lipson, 2016). Cependant, tel que l'indique le tableau 1, Roth et Cohen (1986) nuancent ceci en explicitant les avantages et les coûts pour chaque type de stratégie.

Tableau 1
Coûts et avantages potentiels de l'approche et de l'évitement

Type de coping	Avantages	Coûts
Approche	<ul style="list-style-type: none"> • Actions appropriées • Temporisation des affects • Assimilation et résolution de l'impact 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation du stress • Inquiétude improductive
Évitement	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction du stress • Possibilité accrue de contrôler l'espoir et le courage 	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec les actions appropriées • Torpeur émotionnelle • Intrusions supplémentaires d'éléments menaçants • Comportements d'évitement perturbateurs • Manque de recul sur le lien entre les symptômes et leurs impacts

(Roth & Cohen, 1986, p. 817, notre traduction)

Si l'évitement peut être utile à court terme pour amoindrir le stress et l'anxiété, l'approche sera préférée pour engendrer sur le long terme une action adéquate dans une optique de changement de la situation (Roth & Cohen, 1986; Stanislawski, 2019). L'évitement peut également faciliter l'utilisation de stratégies d'approche à long terme en réduisant le stress immédiat ressenti.

Dans une période de transition telle que l'adolescence, le développement de stratégies de *coping* est critique et se concentre essentiellement sur les stressseurs scolaires (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016) qui constituent les inquiétudes principales des élèves (Feld & Shusterman, 2015; Henriksson et al., 2019). En effet, le stress induit par le contexte scolaire, notamment via les tâches demandées et la place centrale de la note, amène les élèves à chercher des stratégies afin de limiter les conséquences négatives (abattement, anxiété, etc.). Face à cela, chaque adolescent développe un certain éventail, avec des tendances de *coping* prédominantes, qui constitue un style de *coping* propre à chacun, avec des préférences stables concernant les stratégies adoptées malgré l'hétérogénéité des situations vécues (Moos & Holahan, 2003; Roth & Cohen, 1986; Stanislawski, 2019). En outre, l'utilisation des mêmes stratégies dans certains types de situations ne garantit pas leur caractère adaptatif (Holahan et al., 2017), car les caractéristiques dispositionnelles de chacun entrent en jeu (Stanislawski, 2019; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). De cette façon, en dépit du caractère favorable de certaines stratégies dans une situation donnée, certains élèves persistent à en utiliser d'autres, se raccrochant à une typicité dans un processus de *coping* encore en développement au cours de l'adolescence (Leipold et al., 2019). Pour cette raison, certaines formes de stratégies de *coping* déployées sont parfois peu adaptées aux situations vécues. Certains adolescents sont en somme peu flexibles quand il s'agit de choisir une stratégie, rendant par moment leur *coping* inefficace quant à l'issue de cette même situation (Cheng & Cheung, 2005).

Le sentiment d'efficacité personnelle dans le coping face au stress

Le SEP est défini par Bandura (1986) comme le jugement que les élèves ont sur leurs propres capacités de s'organiser et d'agir pour atteindre une performance donnée. Il faut ajouter à cela le sentiment de la valeur du résultat, c'est-à-dire le sentiment que les démarches engagées aboutiront au résultat espéré (Bandura, 1997). La probabilité d'adoption d'un comportement spécifique réside ainsi non seulement dans la capacité à adopter ce comportement, mais aussi dans les résultats attendus (Deaudelin et al., 2002). De ce fait, le SEP est un facteur à considérer quant aux choix, aux actions, aux efforts, à la persévérance ou encore, à l'adaptation des personnes (Vizoso et al., 2018).

Par son lien avec les performances scolaires et les attentes de résultats formulées par les élèves (Doménech-Betoret et al., 2017; Talsma et al., 2018), le SEP s'inscrit comme un élément corrélé au stress scolaire (Bandura et al., 2003). C'est donc un paramètre à prendre en compte dans la compréhension de ce stress et du *coping*. En effet, la vigilance de l'apprenant quant aux menaces potentielles d'une situation scolaire est influencée par l'appréciation du vécu, dont le SEP est un élément déterminant (Bandura, 1991, 1995). En clair, le SEP est à considérer comme un paramètre entrant en ligne de compte dans le ressenti du stress chez les élèves ainsi que dans leur conduite face aux tâches évaluatives, dans leur motivation, dans leur engagement, dans leur persévérance et dans leurs réactions. (Bandura, 1995; McGeown et al., 2014).

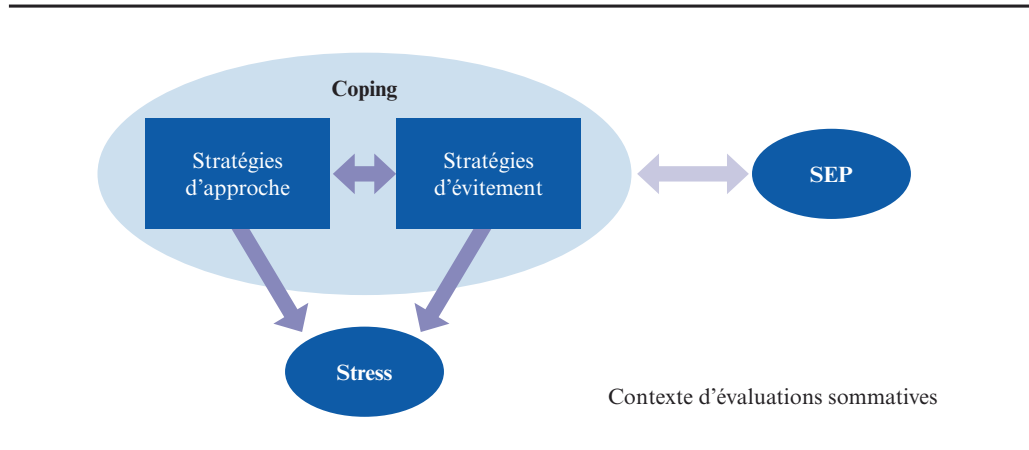
La relation entre le *coping* et le SEP général a, entre autres, été explorée dans le domaine médical par Amirshamsi et al. (2022). Les résultats de cette étude soulignent un lien modéré entre les stratégies de *coping* et le SEP face à la maladie, faisant une différenciation entre stratégie d'approche (corrélation positive) et évitement (corrélation négative). Dans le domaine scolaire, ce même lien a permis d'établir que l'utilisation des stratégies d'approche par les étudiants universitaires était liée à un excellent SEP général (Freire et al., 2020). Le SEP est ainsi intimement corrélé à la confrontation aux stressors quotidiens des apprenants, incluant la gestion des activités scolaires ou encore la pression amenée par les pairs (Bandura et al., 2003). Cela se confirme dans l'enseignement secondaire, et plus particulièrement dans l'étude des sciences, quand est considéré le poids significatif des stratégies de *coping* et du SEP lié à l'apprentissage sur l'estime de soi (Mete, 2021).

Le développement du SEP repose principalement sur quatre sources d'information (Bandura, 1977). Les accomplissements de performance constituent la source principale de ce sentiment. Ils témoignent de la capacité de l'élève, se forgeant au fil des succès et des échecs, notamment grâce aux efforts et à la persévérance dont il fait preuve (Palmer, 2006). Le renforcement de ce sentiment d'accomplissement amène une réduction des impacts négatifs (abandon, colère etc.) en cas d'échec (Cunnien et al., 2009). La deuxième source est la persuasion verbale qui se compose d'informations formulées par autrui (généralement, les enseignants et les parents) sur la capacité d'un élève à réussir et la confiance en ses habiletés (Bandura, 1997; Kleppang et al., 2023). Ensuite, les expériences vicariantes variées sont une source qui émane des pairs durant l'apprentissage. En

observant ses camarades, par exemple leurs comportements, et les réactions de l'enseignant, l'élève obtient, par comparaison, des informations sur ses propres capacités (Kleppang et al., 2023). Enfin, l'état physiologique et émotionnel, s'il est positif, permet d'utiliser les tensions émotionnelles personnelles dans un but de dépassement en renforçant le SEP (Harwood & Thrower, 2020). Par leur nature liée à la réalisation des tâches dans un contexte social, ces sources sont particulièrement pertinentes pour favoriser le SEP dans le cadre des évaluations via, par exemple, ses propres succès et ses propres échecs, mais aussi via ceux des autres (Roseth et al., 2008). Le SEP est donc dépendant des performances actuelles, mais également antérieures, des élèves (Beattie et al., 2015; Van Dinther et al., 2011).

La figure 2 présente les composantes prises en compte dans notre étude et leurs relations. Nous tentons tout d'abord de décrire les styles de *coping* prédominants chez les adolescents du secondaire dans le cadre des évaluations sommatives. Pour cela, l'étude se concentre sur les stratégies de *coping* et les corrélations entre elles. Nous posons l'hypothèse de deux styles de *coping*, l'un favorisant les stratégies d'approche et l'autre favorisant les stratégies d'évitement. Ensuite, nous souhaitons constater le caractère adaptatif de chaque style. Dans cette idée, les effets des styles de *coping* sur le stress ressenti sont mesurables par des régressions linéaires. Nous pensons que le style favorisant les stratégies par approche sera adaptatif, contrairement à un style favorisant l'évitement. Enfin, la littérature ne trouvant pas de réel consensus sur la direction des liens entre SEP et agissements en cas de stress (Devonport & Lane, 2006; Freire et al., 2020; Mete, 2021), nous préférons centrer nos analyses sur les corrélations entre les concepts. Cela nous permet de mieux comprendre dans quelle mesure les styles de *coping* peuvent influencer sur le SEP et si, réciproquement, le développement du SEP, par la pratique des enseignants, par exemple, peut orienter vers les styles de *coping* les plus adaptatifs (avec l'hypothèse que les stratégies d'approche soient plus adaptatives dans notre contexte). Par cela, nous cherchons non seulement à faire une étude des liens entretenus entre SEP et *coping* dans ce contexte, mais également à fournir des clés de compréhension ayant un impact sur la pratique professionnelle en classe.

Figure 2
Les stratégies de coping, leur lien avec le SEP et leurs effets sur le stress dans le cadre des évaluations sommatives



Méthodologie

L'approche épistémologique

La méthodologie quantitative adoptée au cours de cette recherche a donné accès à la réalité vécue par l'échantillon étudié. Elle permet de donner accès à des variables uniquement mesurables par le biais de réponses autorapportées reflétant la subjectivité de l'expérience des participants. Cela conduira par la suite à une meilleure compréhension des enjeux inhérents au vécu de l'échantillon étudié.

Par conséquent, la récolte des données est sujette aux nombreux phénomènes environnementaux et personnels apportés par l'environnement et par les croyances des personnes. De ce fait, l'étude présentée s'inscrit dans une approche post-positiviste, par la considération des phénomènes extérieurs à cette recherche, indissociables des données et influençant les résultats (Battistella et al., 2019).

Le contexte et les participants

La passation du questionnaire ad hoc élaboré pour cette recherche s'est déroulée en Suisse dans des établissements francophones du secondaire I (trois dernières années de l'école obligatoire). Elle a été réalisée en ligne lors d'un cours au sein de l'établissement scolaire des participants. Le logiciel LimeSurvey a garanti leur anonymat. Les 660 participants sont

des élèves dont l'âge moyen est de 13,7 ans ($\bar{E}-T = 1,0$). L'échantillon, réparti dans les différents niveaux d'exigences (filières) du secondaire, est composé de 308 filles, 343 garçons et 9 élèves non binaires.

Le stress rapporté en contexte d'évaluation sommative

Le stress ressenti par les élèves dans le cadre des évaluations sommatives est ici rapporté via un questionnaire inspiré du *Educational Stress Scale for Adolescents* (ESSA) de Sun et al. (2011) et adapté au contexte étudié dans la présente recherche. Le degré d'accord des élèves est mesuré au moyen d'items de type Likert avec une échelle allant de 0 (Jamais vrai) à 4 (Vrai la plupart du temps). Dans une approche par comité (Sovet et al., 2021), les 16 items permettant la mesure des cinq composantes ont été traduits de manière indépendante par un expert bilingue en psychopédagogie et par un spécialiste bilingue des sciences de l'éducation. Les traductions ont par la suite été comparées pour observer les écarts et affiner la formulation des items. La qualité des adaptations contextuelles a été garantie, lors de cette étape, en veillant au vocabulaire employé, à la formulation et aux défis de compréhension des items.

Afin de comprendre la part de variance expliquée par les variables observées, nous avons réalisé une analyse en composantes principales (ACP). Avec la version 28 du logiciel SPSS, nous avons tout d'abord vérifié les corrélations entre les variables à l'aide d'un test de sphéricité de Bartlett accompagné du test Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Le test de sphéricité de Bartlett s'est révélé significatif avec un indice KMO qualifié de bon ($KMO = 0,88$). Le diagramme d'éboulis (*scree plot*) confirme un modèle à cinq composantes expliquant 63% de la variance totale des items. Les items du questionnaire provenant du même domaine conceptuel, nous avons opté pour une rotation oblique (Promax, $kappa = 4$) pour permettre les corrélations entre les composantes. Les saturations des items après rotation sont toutes comprises entre 0,40 et 0,88 et sont détaillées dans l'annexe A.

Les corrélations entre les différentes composantes ont permis de mettre en exergue leur degré de proximité. Les coefficients sont modérés, voire forts, et compris entre 0,30 et 0,55. L'annexe B détaille ces corrélations.

La consistance interne des échelles retenues est présentée dans le tableau 2. Nous présentons également la consistance interne pour le score global, celui-ci étant exploitable selon Sun et al. (2011).

Tableau 2
Échelles de l'ESSA et consistance interne

Échelles	Nombre d'items	Consistance interne (α de Cronbach)
Pression liée aux études	4	0,73
Charge de travail liée à l'évaluation	3	0,70
Inquiétude pour les notes	3	0,71
Attentes envers soi-même	3	0,73
Abattement	3	0,61
Score global	16	0,85

Dans le but de confirmer la structure avancée, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires (AFC). En utilisant le logiciel AMOS et en s'appuyant sur la démarche décrite par Sharma et al. (2005), le χ^2/ddl , qui est un bon score dans le cas où il est inférieur à 3,0 et acceptable s'il est inférieur à 5,0 (Kline, 2023; Marsh & Hocevar, 1985), a été retenu comme indicateur de qualité. L'indice de Tucker-Lewis (TLI), dont la qualité d'ajustement doit être supérieure à 0,90, la racine carrée de l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*), dont l'erreur doit être inférieure à 0,05 mais reste raisonnable jusqu'à 0,08 (Kline, 2023; MacCallum et al., 1996), et l'indice d'ajustement comparatif (CFI - *Comparative Fit Index*), coefficient devant être supérieur à 0,90, ont également été calculés en complément de ce premier indicateur. Les AFC nous ont permis d'obtenir un χ^2/ddl égal à 3,43. Le TLI est égal à 0,91, le RMSEA à 0,04 et le CFI à 0,93. Les indicateurs démontrent ainsi que la structure proposée pour le questionnaire adapté à la situation d'évaluation sommative est adéquate.

Les stratégies de coping face au stress ressenti par les élèves

Le *Self-Report Coping Scale* (SRCS) (Causey & Dubow, 1992) permet d'évaluer les stratégies de *coping* des élèves. Le SRCS est inspiré, d'une part, des travaux de Roth et Cohen (1986) sur la dichotomie des stratégies entre approche (via la stratégie de résolution de problème qui tente d'appréhender la source du stress ou via la recherche de soutien social en partageant, par exemple, ses ressentis à l'enseignant) et évitement (donnant lieu à la stratégie de distanciation du problème conduisant à un éloignement de la source provoquant le stress, entre autres par le déni). D'autre part, le SRCS s'inspire de l'étude de Ebata et Moos (1991) soulignant

la distinction entre internalisation (ensemble des stratégies dirigées vers l'adolescent lui-même, telles que la colère envers soi ou l'inquiétude) et externalisation (stratégies de *coping* occasionnant l'expression de ses ressentis internes, comme les cris ou la violence verbale, voire physique) du stress. Il est ici question d'évaluer la réponse des élèves à un stresser spécifique au travers de 34 affirmations regroupées en cinq composantes. Les réponses des élèves, indiquant la fréquence à laquelle ils utilisent une stratégie en situation donnée, sont récoltées par le biais d'une échelle de Likert en cinq points, de 0 (Jamais) à 4 (Toujours). La version française du questionnaire traduite a été validée par Hébert et al. (2007).

Dans l'optique de valider la structure du questionnaire avec notre échantillon, nous avons mené une ACP. L'indice KMO est égal à 0,87 avec un test de sphéricité de Bartlett significatif. Les cinq composantes retenues, confirmées par le diagramme d'éboulis et représentant les cinq stratégies de *coping*, expliquent 50% de la variance des données. N'excluant pas les corrélations entre les composantes, nous avons procédé à une rotation oblique Promax ($kappa = 4$). L'annexe C fait état de la saturation des items après rotation (comprise entre 0,42 et 0,84) pour chacune des composantes. Le tableau 3 explicite, quant à lui, la consistance interne pour chaque échelle retenue.

Tableau 3
Échelles du SRCS et consistance interne

Échelles		Nombre d'items	Consistance interne (α de Cronbach)	
			Hébert et al. (2007)	Présente étude
Stratégies d'approche	Recherche de soutien social	8	0,86	0,83
	Résolution de problème	8	0,85	0,85
Stratégies d'évitement	Distanciation	7	0,76	0,71
	Intériorisation	7	0,72	0,83
	Extériorisation	4	0,74	0,70

Tout comme pour l'ESSA, nous avons entrepris une AFC au moyen du logiciel AMOS afin de confirmer la structure retenue pour le questionnaire. Les indices TLI et CFI sont tous deux égaux à 0,90. L'indice RMSEA est, quant à lui, égal à 0,04, tandis que le χ^2/ddl est égal à 2,58. La structure est donc adéquate pour notre recherche.

Le sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les évaluations sommatives

Afin de mesurer le SEP des élèves tout en prenant en compte les différences individuelles inhérentes au vécu personnel (Taiwo, 2015), la troisième partie du questionnaire est issue de la *General Self-Efficacy scale* (GSE) de Schwarzer et Jerusalem (1995). Adapté dans 32 langues, le questionnaire a été largement utilisé au cours d'études dans divers contextes culturels et sociétaux (p. ex., Luszczynska et al., 2005; Schwarzer et al., 1997). Dans sa version originale, il est composé de 10 items dont l'accord se mesure par une échelle de type Likert allant de 1 (Pas du tout vrai) à 4 (Tout à fait vrai). La consistance interne est comprise entre ($\alpha = 0,76$) et ($\alpha = 0,90$), selon la langue utilisée pour le questionnaire. Pour obtenir une meilleure distribution des données (Green et al., 1997) et pour respecter un nombre pair d'échelons, l'échelle de Likert, dans le cadre de cette étude, est composée de six points : de 0 (Pas du tout vrai) à 5 (Tout à fait vrai).

Au regard des modifications réalisées pour l'adaptation du GSE, nous avons effectué une ACP en tenant compte des variables observées. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,92$) est excellent et le test de sphéricité de Bartlett est significatif. Contrairement à la structure du questionnaire original qui ne comporte qu'une composante, le critère de Kaiser ($K > 1$), qui permet de retenir les composantes dont la valeur propre (*eigenvalue*) est supérieure à 1, tout comme le diagramme d'ébouillis suggèrent une structure à deux composantes. La première composante a une valeur propre de 5,1, la seconde ayant une valeur de 1,1. La variance totale des items est expliquée à hauteur de 61 %. En considérant les corrélations entre les variables et leur appartenance à un même domaine conceptuel, nous avons préféré une rotation oblique Promax ($kappa = 4$). Les 10 items ont tous été conservés et répartis dans les deux composantes selon leur saturation la plus forte après rotation de la matrice des composantes. Les saturations sont toutes comprises entre 0,66 et 0,85 (voir l'annexe D). La première composante regroupe donc sept items et sera nommée ici gestion des difficultés, car elle questionne les répondants sur leur capacité à faire face aux difficultés au cours des évaluations sommatives. La seconde composante est composée de trois items portant sur la réussite de l'évaluation et sur les objectifs de résultats. Nous la nommons ainsi atteinte des résultats escomptés.

Le tableau 4 présente la structure du questionnaire extraite des analyses en spécifiant la consistance interne des deux échelles. La corrélation entre les échelles peut être qualifiée de forte ($r = 0,54$, $p < 0,01$).

Tableau 4
Échelles du GSE retenues et consistance interne

Échelles	<i>N</i>	Consistance interne (α de Cronbach)	<i>M</i>	<i>É-T</i>
Gestion des difficultés	7	0,88	2,80	1,14
Atteinte des résultats escomptés	3	0,70	2,97	1,18
Score global	10	0,89	2,84	1,06

L'AFC conduite pour le questionnaire confirme l'adaptation de la structure proposée dans cette étude. Les résultats de l'AFC montrent que l'indice TLI est de 0,96, le CFI étant égal à 0,97. La valeur obtenue pour l'indice RMSEA est de 0,04. De plus, le χ^2/ddl atteint le score de 3,68, score qualifié d'acceptable.

Résultats

Les liens existants entre les stratégies de *coping*

Tout d'abord, pour mettre en exergue les liens entre les stratégies de *coping*, le tableau 5 présente les corrélations (coefficient *r* de Pearson) entre les cinq types de stratégies étudiés.

Tableau 5
Corrélations entre les stratégies de coping

Approche	Recherche de soutien social					
	Résolution de problème	0,56**				
Évitement	Distanciation	-0,16**	-0,10**			
	Intériorisation	0,06	-0,21**	-0,07		
	Extériorisation	0,02	0,01	0,15**	0,42**	
		Recherche de soutien social	Résolution de problème	Distanciation	Intériorisation	Extériorisation
		Approche			Évitement	

** $p < 0,01$

Ces résultats suggèrent que les stratégies d'approche ne sont pas vraiment indépendantes et qu'elles vont de pair ($r = 0,56, p < 0,01$). Il en va de même pour les stratégies d'intériorisation et d'extériorisation qui présentent un coefficient de force modérée ($r = 0,42, p < 0,01$). Les liens entre les stratégies d'approche et d'évitement sont faibles, voire négatifs. Ainsi, dans la situation spécifique des évaluations sommatives, il semble y avoir deux tendances distinctes.

La première, caractérisée par le lien entre les stratégies d'approche, s'oriente principalement sur la menace évaluée par l'élève afin de temporiser les affects et de conduire aux actions appropriées (Roth & Cohen, 1986). Dès lors, favoriser les stratégies d'approche permet le contrôle des stressseurs par la combinaison de l'affrontement du problème et de la recherche d'aide auprès des relations sociales (Freire et al., 2020). L'utilisation du même type de stratégies face à une situation spécifique (ici, l'évaluation sommative) confirme non seulement la cohérence des adolescents dans l'utilisation des stratégies (Stanislawski, 2019), mais aussi leur investissement non pas dans une seule stratégie, mais bien dans un ensemble de stratégies stables pour réduire le stress ressenti par la centration sur le problème rencontré (Daniels et al., 2015; Stanislawski, 2019). De ce fait, les préférences d'approche mises en exergue dans cette situation constituent un style de *coping* dont la fonction est l'affrontement de la menace (Cho et al., 2020; Moos & Holahan, 2003) en démontrant sans doute une certaine flexibilité dans l'articulation des stratégies mobilisées (individuelles ou en sollicitant le collectif) (Cheng & Cheung, 2005).

La seconde tendance, constituant le deuxième style de *coping* identifié, favorise l'intériorisation et l'extériorisation des ressentis émotionnels ($r = 0,42, p < 0,01$), en cherchant alors l'évitement des menaces perçues. Ce style s'oriente donc vers la personne elle-même, vers ses préoccupations et vers ses réactions (Cho et al., 2020). La préférence pour ce style de *coping* peut provenir de son efficacité, à court terme, sur le ressenti du stress (Roth & Cohen, 1986). Nous pouvons nous attendre à ce que les comportements d'évitement perturbent cependant les actions plus appropriées à la situation et engendrent un manque de recul vis-à-vis des conséquences négatives potentielles (Stanislawski, 2019) telles que les symptômes dépressifs, les troubles du sommeil ou la détresse psychologique (Pascoe et al., 2020). Cette tendance renforce l'idée que les personnes développent et investissent des styles de *coping* bien que ceux-ci ne soient pas nécessairement adaptés ou efficaces face aux situations rencontrées (Herres, 2015).

En considérant les corrélations faibles mais négatives entre les stratégies d'approche et d'évitement, le fait de tendre vers l'un des styles de *coping* identifiés dans cette recherche réduit relativement l'investissement de l'élève dans l'autre style. Par conséquent, les styles sont adaptés aux buts recherchés par les adolescents au travers de la distinction entre l'approche et l'évitement de la situation stressante (Stanislawski, 2019).

Les effets des stratégies de coping sur le stress relatif aux évaluations sommatives

L'objectif est ici de mettre en valeur la manière dont les stratégies de *coping* déployées par les adolescents peuvent prédire le stress ressenti en lien avec les évaluations sommatives. Pour cela, cette partie revient en détail sur les coefficients de détermination obtenus, pour chacune des composantes du stress, à l'aide de plusieurs régressions linéaires multiples. Ainsi, la part de variance du stress relatif aux évaluations sommatives expliquée par les différentes stratégies de *coping* a pu être déterminée au moyen du R^2 ajusté.

Tableau 6
Prédiction (coefficient β) du stress lié aux évaluations sommatives par les stratégies de coping

Scores moyens par dimension	Pression des études	Charge de travail	Inquiétude pour les notes	Attentes envers soi-même	Abattement	Score total
<i>Stratégies d'approche</i>						
Recherche de soutien social	0,01	-0,03	-0,09*	-0,09*	-0,05	-0,05
Résolution de problème	-0,10**	-0,10**	0,01	0,02	-0,20**	-0,06*
<i>Stratégies d'évitement</i>						
Distanciation	-0,06	0,14**	0,03	-0,02	0,06	0,04
Intériorisation	0,57**	0,34**	0,44**	0,67**	0,47**	0,67**
Extériorisation	-0,05	0,07	0,10*	0,02	0,06	0,06
R^2 ajusté	0,36	0,12	0,23	0,45	0,22	0,44
	$F_{(2,637)} = 183,05**$	$F_{(3,636)} = 32,08**$	$F_{(3,636)} = 67,67**$	$F_{(2,637)} = 548,89**$	$F_{(2,637)} = 94,59**$	$F_{(2,637)} = 524,59**$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Les analyses effectuées suggèrent que les stratégies de *coping* expliquent une part importante du stress ressenti par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives. Le score de stress relatif aux évaluations sommatives est en effet expliqué à hauteur de 44 % par l'ensemble des stratégies de *coping* étudiées dans le cadre de cette recherche. Plus spécifiquement, les stratégies de *coping* montrent une prédiction de la part de variance de chacune des composantes du stress lié aux évaluations sommatives allant de 12 à 45 %.

L'intériorisation se démarque particulièrement des autres stratégies de *coping* par sa pondération (coefficients bêta (β)) très forte sur le stress ($\beta = 0,66$, $p < 0,01$) mais également sur chacune de ses composantes ($0,34 \leq \beta \leq 0,67$). Ces pondérations positives importantes peuvent tout d'abord s'expliquer par le caractère non adaptatif de cette stratégie par l'ajout d'une dimension émotionnelle négative à la situation stressante (Compas et al., 2017). Il en ressort ainsi que l'internalisation joue un rôle dans les problèmes émotionnels rencontrés par les adolescents, notamment en contribuant à la solitude, à l'anxiété sociale ou encore, aux affects négatifs (Findlay et al., 2009). Dans une période de développement identitaire telle que l'adolescence, les relations sociales et le soutien qui en découle sont particulièrement capitaux (Perry et al., 2018). Ils apportent la reconnaissance sociale et l'acceptation des pairs, constituants de la sociabilité, l'esprit coopératif et la confiance en soi (Perry et al., 2018; Wentzel et al., 2004). L'intériorisation est ainsi une barrière à l'évolution des compétences sociales de l'élève, qui s'ajoute aux nombreux stressseurs latents d'une période charnière dans le développement de la personne (Matud et al., 2020; Perry et al., 2018), contribuant au passage au stress scolaire et, plus particulièrement, au stress inhérent aux évaluations sommatives (Murberg & Bru, 2004; Seiffge-Krenke et al., 2012).

La résolution de problème, malgré un poids comparativement bien plus faible ($\beta = -0,06$, $p < 0,05$), agit sur la variance du stress lié aux évaluations sommatives en tant que pondérateur négatif. Le fait d'agir directement sur les sources du stress limite ce ressenti dans une volonté de rendre la situation contrôlable par des actions appropriées (Greenaway et al., 2015; Roth & Cohen, 1986). De cette façon, la résolution de problème est favorable à un ajustement de la situation pour assimiler et résoudre les difficultés rencontrées au cours des évaluations sommatives (Greenaway et al., 2015; Roth & Cohen, 1986) à travers l'effort actif d'affrontement, mais aussi par la minimisation des effets négatifs, en reconceptualisant l'appréciation de la

situation (Carver & Connor-Smith, 2010). Ainsi, la résolution de problème permet d'agir sur la réduction d'aspects stressants de l'environnement, en particulier la pression des études ($\beta = -0,10, p < 0,01$), la charge de travail perçue pour l'évaluation ($\beta = -0,10, p < 0,01$) ainsi que l'abattement ($\beta = -0,20, p < 0,01$) en limitant leurs impacts sur le bien-être physique et psychique à long terme (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016).

La recherche de soutien social engendre également une faible diminution de certains aspects du stress relatif aux évaluations sommatives que sont l'inquiétude pour les notes ($\beta = -0,09, p < 0,05$) et les attentes envers soi ($\beta = -0,09, p < 0,05$). La dimension sociale, par sa complémentarité et par ses liens forts avec la stratégie de résolution de problème, est à considérer comme une stratégie à part entière du *coping* (Perry et al., 2018; Stanislawski, 2019) et non comme un simple apport additionnel pour le sujet (Stanislawski, 2019). En revanche, le poids non significatif de la recherche de soutien social dans la variance du stress global en évaluation sommative ($\beta = -0,05, n.s.$) nuance le lien entre le stress et le soutien social, affirmation avancée par Dwyer et Cummings (2001). En effet, dans le sillage de cette étude, nous pensons qu'il pourrait y avoir un effet limité à la recherche de soutien social en tant que stratégie de *coping*. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, l'importance de la performance scolaire dans la réussite scolaire et professionnelle (Murat & Rocher, 2002), provenant de l'interprétation des élèves quant aux résultats obtenus lors des évaluations sommatives, a fait naître une compétition entre les adolescents (Posselt & Lipson, 2016) qui tend à faire la promotion de soi et l'individualité (Kasser et al., 2007). De là, les adolescents peuvent parfois développer des comportements antisociaux (Butera et al., 2006) qui limitent les potentialités d'apprentissage au travers du collectif et des échanges avec les autres acteurs de l'environnement scolaire (Perry et al., 2018).

Par ailleurs, il est intéressant de constater que les scores de la pression des études ($R^2 = 0,36; F_{(2,657)} = 183,05; p < 0,01$) et des attentes envers soi ($R^2 = 0,45; F_{(2,657)} = 548,89; p < 0,01$) se démarquent par leurs parts importantes expliquées par les stratégies de *coping* des adolescents. L'enseignement secondaire est une période durant laquelle les attentes envers les élèves augmentent significativement, apportant une grande pression et une multiplication des attentes liées à la scolarité (Ritchwood et al., 2015; Waters et al., 2000). Ces deux dernières composantes semblent alors

pouvoir être plus grandement influencées par un enseignement orienté vers des stratégies adaptatives afin de limiter leur importance dans le ressenti des élèves (Amai & Hojo, 2021).

Les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies de coping dans le cadre des évaluations sommatives

Dans le but d'examiner les liens entre les stratégies de *coping* et le SEP, le tableau 7 indique les coefficients de corrélations entre les deux composantes du sentiment d'efficacité personnelle et les cinq stratégies de *coping* analysées.

Tableau 7
Corrélation entre le SEP en contexte d'évaluation sommative et les stratégies de coping

Stratégies de <i>coping</i>	Gestion des difficultés	Atteinte des résultats escomptés	Score total SEP
<i>Stratégies d'approche</i>			
Recherche de soutien social	0,13**	0,31**	0,20**
Résolution de problème	0,29**	0,50**	0,40**
<i>Stratégies d'évitement</i>			
Distanciation	0,09*	-0,12**	0,03
Intériorisation	-0,39**	-0,09*	-0,33**
Extériorisation	-0,28**	-0,20**	-0,28**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Ces résultats présentent de nouveaux apports dans la relation entre les stratégies de *coping* et le SEP face aux évaluations sommatives. En effet, en se détachant des prédictions de variances du SEP et de l'estime de soi par certaines stratégies de *coping* étudiées par Mete (2021), et dans le sillage de Devonport et Lane (2006), notre recherche prend en compte ces deux concepts auprès d'un échantillon d'adolescents de l'enseignement secondaire. Les liens étudiés entre les stratégies de *coping* mobilisées par les adolescents dans le cadre des évaluations sommatives montrent globalement que les stratégies d'approche sont corrélées positivement avec le SEP. À l'inverse, les stratégies d'évitement (notamment l'intériorisation et l'extériorisation) entretiennent une corrélation négative avec le SEP.

D'une part, cette constatation fait ressortir le lien positif de la résolution de problème ($r = 0,40$, $p < 0,01$) et de la recherche de soutien social ($r = 0,20$, $p < 0,01$) avec le SEP (Devonport & Lane, 2006; Freire et al., 2020). Dans le sillage de recherches sur le SEP et sur son développement (Doménech-Betoret et al., 2017; Honicke et al., 2023), cette étude démontre l'importance de l'environnement social et de la confrontation aux expériences difficiles (Kleppang et al., 2023). En effet, la stratégie de résolution de problème, par l'engagement de l'adolescent à se confronter aux difficultés, permet d'alimenter l'accomplissement de performance, source majeure du SEP (Bandura, 1997). Réciproquement, l'affrontement de la situation stressante via la stratégie de résolution de problème sera encouragé par l'image que l'adolescent se forge de sa capacité à dissoudre les difficultés (SEP concernant la gestion des difficultés) (Palmer, 2006). Ainsi, la persévérance pour parvenir aux objectifs visés (SEP concernant l'atteinte des résultats escomptés) est en lien direct avec les stratégies de *coping* en mesure de réduire les conséquences négatives liées aux échecs (Cunniën et al., 2009) et au stress. Par ailleurs, les liens positifs mis en lumière entre la recherche de soutien social et le SEP soulignent une nouvelle fois la dépendance des élèves à l'altérité (Perry et al., 2018; Stanislawski, 2019). La stratégie de recherche de soutien social entretient bien un lien significatif avec le SEP pouvant être attribuable à l'importance de la persuasion verbale et des expériences vicariantes inhérentes à cette stratégie de *coping* (Kleppang et al., 2023). La persuasion verbale permet notamment d'asseoir le SEP à propos de l'atteinte des résultats escomptés via les informations obtenues par autrui lors des échanges (Kleppang et al., 2023). La recherche de soutien social est également corrélée avec la gestion des difficultés. Ce lien est possiblement issu des expériences vicariantes, sources de comparaisons et d'observations de modèles (Kleppang et al., 2023). Ce processus est bénéfique pour la motivation de l'élève, pour ses méthodes d'apprentissages ainsi que pour sa performance scolaire (Vizoso et al., 2018).

L'intériorisation ($r = -0,33$, $p < 0,01$) et l'extériorisation ($r = -0,28$, $p < 0,01$) sont corrélées négativement avec le SEP. L'intériorisation est principalement liée à la gestion des difficultés ($r = -0,39$, $p < 0,01$). La force de ce lien peut s'expliquer par l'isolement social opéré lors de l'utilisation de la stratégie d'intériorisation. L'élève se trouve alors sans repère ou sans modèle sur lequel se reposer pour obtenir les informations nécessaires à son apprentissage et au développement de ses capacités (Kleppang et al., 2023). Ainsi, l'intériorisation réduit les occasions de participation

active, d'apprentissage par l'apport des pairs et de rétroactions, amoindrissant par la même occasion le développement du SEP (Perry et al., 2018). L'extériorisation peut amener à un éloignement social en raison de comportements susceptibles de porter atteinte à autrui. De plus, les tensions personnelles se maintiennent au travers des pensées négatives et provoquent un sentiment de faiblesse face à la tâche qui est préjudiciable au développement du SEP (Pajares, 1997), conduisant irrémédiablement vers une utilisation accrue des stratégies d'évitement. Ainsi, l'utilisation des stratégies d'évitement est directement liée à l'état physiologique et émotionnel des adolescents, donc à leur SEP (Litman & Lunsford, 2009) et vice-versa (Gurvich et al., 2021). Les adolescents entrent alors dans un cercle vicieux qui ne peut être brisé que par de nouvelles stimulations provenant de l'environnement d'apprentissage. Par exemple, des tâches authentiques favoriseront l'application des connaissances et des compétences dans diverses activités dont l'accroissement de la complexité sera indexé au développement de l'élève (Van Dinther et al., 2011).

Conclusion

La recherche menée vise l'observation des liens qu'entretiennent les stratégies de *coping* adoptées par les adolescents avec le stress relatif aux évaluations sommatives, mais également avec le SEP perçu. Cette recherche veut ainsi apporter un nouveau regard sur les stratégies de *coping* des adolescents au secondaire. Cette population subit en effet un nombre significatif de stressseurs au quotidien durant la période de développement et de transition entre l'enfance et l'âge adulte. La gestion de ces stressseurs devient donc un aspect qui ne doit pas être négligé pour éviter tout enlèvement dans des problématiques émotionnelles et relationnelles. De plus, le contexte des évaluations sommatives reste relativement peu exploré sous l'angle des ressentis des adolescents. Il est donc nécessaire d'investiguer davantage ce terrain par le biais de travaux empiriques.

Il y a plusieurs limites à cette recherche qu'il convient de prendre en compte. Cette étude est de nature transversale, ce qui signifie qu'elle ne permet pas de déterminer une relation causale entre les stratégies de *coping*, le stress et le SEP associés aux évaluations sommatives. Par ailleurs, le caractère autorapporté des mesures n'a pas été croisé avec des données complémentaires telles que des marqueurs biologiques ou des observations comportementales, pouvant accroître la fiabilité des résultats.

En ce qui concerne les résultats obtenus au travers de cette étude, l'influence significative des stratégies de *coping* sur le stress ainsi que leurs corrélations avec le SEP des adolescents en contexte d'évaluation sommative confirment le statut déterminant des stratégies lors des événements stressants vécus dans le cadre scolaire et l'importance de leur développement (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016). Ce statut alerte sur la considération à apporter au choix des stratégies en cas de situations stressantes, encourageant le développement de stratégies adaptatives et efficaces selon les demandes environnementales et situationnelles (Amai & Hojo, 2021; Freire et al., 2020).

Il serait donc pertinent de sensibiliser les élèves aux différentes stratégies de *coping*, notamment au style de *coping* adaptatif regroupant la résolution de problème et la recherche de soutien social, afin qu'ils puissent mieux gérer leur stress lors des évaluations sommatives. La promotion et l'utilisation accrue d'un style de *coping* adaptatif engendrera également un meilleur SEP par le renforcement du sentiment de gestion des difficultés et de l'atteinte des résultats escomptés, faisant appel à des sources de développement telles que l'accomplissement de performance, la persuasion verbale et les expériences vicariantes (Bandura, 1977). Cela éviterait par ailleurs un investissement trop conséquent dans un style de *coping* centré sur l'intériorisation et sur l'extériorisation qui semble ajouter des émotions négatives aux problèmes déjà existants en contribuant à l'isolement social et à la solitude, causant la détérioration de l'état physiologique et émotionnel. Fortes de ces constats, toutes les parties prenantes engagées dans la scolarité des adolescents (pairs, enseignants, parents, etc.) pourraient contribuer à un environnement d'apprentissage préconisant les efforts, les rétroactions et la valorisation de la progression afin de limiter les conséquences négatives (Pomerantz et al., 2005) et de favoriser le développement du SEP.

Il s'avère en somme nécessaire de s'intéresser non seulement aux stratégies de *coping* adoptées par les élèves dans le cadre des évaluations sommatives, mais aussi à la gestion des autres facteurs entrant en ligne de compte dans le parcours scolaire des adolescents (relations avec les pairs, conflits avec les parents et/ou les enseignants, travaux scolaires, etc.) (Murberg & Bru, 2004). La majeure partie de la vie des adolescents se déroulant dans le cadre scolaire, ces facteurs additionnels de stress deviennent alors centraux dans les considérations et dans les ressentis des élèves. Ils influencent le quotidien des adolescents, car ils sont aussi bien des sources de développement que de pressions et requièrent une gestion assidue dont les

conséquences dépendront tout autant du déploiement adapté des stratégies de *coping* (Seiffge-Krenke et al., 2001). De futures recherches pourraient donc se concentrer sur les liens entre les stratégies de *coping* et le SEP perçu à travers les différents aspects de la vie scolaire des adolescents au secondaire afin de mieux comprendre leur interrelation et de mettre en exergue d'éventuels facteurs additionnels. Cela pourrait faire émerger des propositions d'environnements d'apprentissages évitant, notamment, les conséquences négatives engendrées par la note et par la compétition scolaire (Murberg & Bru, 2004; Posselt & Lipson, 2016; Roseth et al., 2008).

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 7 septembre 2023

Version finale : 20 mai 2024

Acceptation : 10 septembre 2024

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Amai, K. & Hojo, D. (2022). Early adolescent psychological adaptation differences by stress-coping profiles: a latent transition analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(5), 574-591. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1980782>
- Amirshamsi, M., Shahrbabaki, P. M. & Dehghan, M. (2022). Coping strategies for stress and self-efficacy in patients with cancer and their spouses: A cross-sectional study. *Cancer Nursing*, 45(2), 614-620. <https://doi.org/10.1097/NCC.0000000000001010>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Battistella, D., Cornut, J. & Baranets, É. (2019). Chapitre 8. Les approches post-positivistes. Dans D. Battistella, J. Cornut & É. Baranets (dir.), *Théories des relations internationales* (p. 273-309). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.batti.2019.01.0273>
- Beattie, S., Hardy, L. & Woodman, T. (2015). A longitudinal examination of the interactive effects of goal importance and self-efficacy upon multiple life goal progress. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(3), 201-206. <https://doi.org/10.1037/a0039022>
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, coping. *Recherche en Soins Infirmiers*, 67, 68-83. <https://doi.org/10.3917/rsi.067.0068>
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C. & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. Dans R.-V. Joule & P. Huguët (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (p. 15-44). Presses Universitaires de Grenoble.
- Carver, C. S. & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 21(1), 47-59. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8
- Cheng, C. & Cheung, M. W. (2005). Psychological responses to outbreak of severe acute respiratory syndrome: a prospective, multiple time-point study. *Journal of Personality*, 73(1), 261-285. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00310.x>
- Cho, H., Li, P. & Goh, Z. H. (2020). Privacy risks, emotions, and social media: A coping model of online privacy. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 27(6), 1-28. <https://doi.org/10.1145/3412367>

- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. & Thigpen, J. C. (2017). *Coping*, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and *coping*: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Cunnen, K. A., Martinrogers, N. & Mortimer, J. T. (2009). Adolescent Work Experience and Self-efficacy. *The International journal of sociology and social policy*, 29(3/4), 164-175. <https://doi.org/10.1108/01443330910947534>
- Daniels, L. M., Tze, V. M.C. & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different *coping* profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>
- Deaudelin, C., Dussault, M. & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 391-410. <https://doi.org/10.7202/007360ar>
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>
- Devonport, T. J. & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, *coping* and student retention. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(2), 127-138. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.2.127>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451. <https://doi.org/10.1037/a0026280>
- Dwyer, A. L. & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and *coping* strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Ebata, A. T. & Moos, R. H. (1991). *Coping* and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(1), 33-54. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(91\)90029-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(91)90029-4)
- Feld, L. D. & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.003>
- Findlay, L. C., Coplan, R. J. & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing *coping* strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/0165025408098017>
- Freire, C., Ferradás, M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A. & Núñez, J. C. (2020). *Coping* strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>

- Gelhaar, T., Seiffge-Krenke, I., Borge, A., Cicognani, E., Cunha, M., Loncaric, D., Macek, P., Steinhausen, H.-C. & Metzke, C. W. (2007). Adolescent *coping* with everyday stressors: A seven-nation study of youth from central, eastern, southern, and northern Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/17405620600831564>
- Green, S. B., Akey, T. M., Fleming, K. K., Hershberger, S. L. & Marquis, J. G. (1997). Effect of the number of scale points on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 4, 108-120. doi:10.1080/10705519709540064
- Greenaway, K. H., Louis, W. R., Parker, S. L., Kalokerinos, E. K., Smith, J. R. & Terry, D. J. (2015). Measures of *coping* for psychological well-being. Dans G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (dir.), *Measures of personality and social psychological constructs* (p. 322-351). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00012-7>
- Gurvich, C., Thomas, N., Thomas, E. H., Hudaib, A. R., Sood, L., Fabiatos, K., Sutton, K., Isaacs, A., Arunogiri, S., Sharp, G. & Kulkarni, J. (2021). *Coping* styles and mental health in response to societal changes during the COVID-19 pandemic. *The International journal of social psychiatry*, 67(5), 540-549. <https://doi.org/10.1177/0020764020961790>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, *coping* strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Harwood, C. G. & Thrower, S. N. (2020). Motivational climate in youth sport groups. Dans M. W. Bruner, M. A. Eys & L. J. Martin (dir.), *The power of groups in youth sport* (p. 145-163). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816336-8.00009-3>
- Hébert, M., Parent, N. & Daignault, I. V. (2007). The French-Canadian version of the Self-Report *Coping* Scale: Estimates of the reliability, validity, and development of a short form. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(1), 2-15.
- Henriksson, F., Lindén, E. K. & Schad, E. (2019). Well-being and stress among upper secondary school pupils in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 172-195. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0411>
- Herres J. (2015). Adolescent *coping* profiles differentiate reports of depression and anxiety symptoms. *Journal of affective disorders*, 186, 312-319. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.07.031>
- Holahan, C. J., Ragan, J. D. & Moos, R. H. (2017). Stress. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 485-493. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05724-2>
- Honick, T., Broadbent, J. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*, 42(8), 1936-1953. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2197194>
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D. & Ryan, R. M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10478400701386579>
- Kleppang, A. L., Steigen, A. M. & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC public health*, 23(1), 1665. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w>

- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (5^e éd.). The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leipold, B., Munz, M. & Michèle-Malkowsky, A. (2019). *Coping and Resilience in the Transition to Adulthood*. *Emerging Adulthood*, 7(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/2167696817752950>
- Litman, J. A. & Lunsford, G. D. (2009). Frequency of use and impact of *coping* strategies assessed by the COPE Inventory and their relationships to post-event health and well-being. *Journal of Health Psychology*, 14(7), 982-991. <https://doi.org/10.1177/1359105309341207>
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- Matud, M. P., Díaz, A., Bethencourt, J. M. & Ibáñez, I. (2020). Stress and psychological distress in emerging adulthood: A gender analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 9(9), 2859. <https://doi.org/10.3390/jcm9092859>
- McGeown, S. P., Putwain, D., Geijer Simpson, E., Boffey, E., Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>
- Mete, P. (2021). Structural Relationships between *Coping* Strategies, Self-Efficacy, and Fear of Losing One's Self-Esteem in Science Class. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(3), 375-393. <https://doi.org/10.46328/ijtes.180>
- Moos, R. H. & Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on *coping*: Toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*, 59(12), 1387-1403. <https://doi.org/10.1002/jclp.10229>
- Morales-Castillo, M. (2023). *Coping*, school adjustment and academic achievement in early adolescence. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(2), 171-180. <https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2109959>
- Mottier Lopez, L., Serry, S. & Sales Cordeiro, G. (2016). Évaluation certificative de productions écrites d'élèves : référence au modèle didactique du genre textuel dans l'épreuve et lors de la correction de faits divers. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J. Dumortier & P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/6363>
- Murat, F. & Rocher, T. (2002). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France Portrait Social*, 2003, 101-121. <https://www.insee.fr/statistiques/1371821?sommaire=1371826>

- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9007-0>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Perry, J. C., Fisher, A. L., Caemmerer, J. M., Keith, T. Z. & Poklar, A. E. (2018). The Role of Social Support and Coping Skills in Promoting Self-Regulated Learning Among Urban Youth. *Youth & Society*, 50(4), 551-570. <https://doi.org/10.1177/0044118X15618313>
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. & Price, C. E. (2005). The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 229-278). Guilford Publications.
- Posselt, J. R. & Lipson, S.K. (2016). Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. *Journal of College Student Development*, 57(8), 973-989. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0094>.
- Ritchwood, T. D., Carthron, D. & Decoster, J. (2015). The Impact of Perceived Teacher and Parental Pressure on Adolescents' Study Skills and Reports of Test Anxiety. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 8(1), 1006-1019. <https://www.jstor.org/stable/26554209>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K. & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (dir.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). NFER-NELSON. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L. B., Kloeppe, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Naranjo, C. R., Herrera, D., Menna, P., Rohail, I., Veisson, M., Hoareau, E., Luwe, M., Loncaric, D., Han, H. & Regusch, L. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 258-270. <https://doi.org/10.1177/0165025412444643>

Les stratégies de coping et le sentiment d'efficacité personnelle 150

- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. & Poebblau, M. (2001). *Coping* with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European psychologist*, 6(2), 123-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.6.2.123>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Sovet, L., Atitsogbe, K. & Van de Vijver, F. (2021). Traduction et adaptation des tests psychologiques. Dans J. Rossier (dir.), *L'évaluation psychologique en contexte multilingue et multiculturel: Questions et enjeux* (p. 135-155). Mardaga.
- Stanislowski, K. (2019). The *coping* circumplex model: An integrative model of the structure of *coping* with stress. *Frontiers in Psychology*, 10, 694. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3389/fpsyg.2019.00694>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y. & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177/2F0734282910394976>
- Taiwo, J. (2015). A commentary on the relationship between self-efficacy, problem-focused *coping* and performance. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2(1), 37-41. <https://doi.org/10.29173/bsuj291>
- Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vizoso, C., Rodríguez, C. & Arias-Gundín, O. (2018). *Coping*, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Waters, E., Weinfield, N. S. & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development*, 71(3), 703-706. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00179>
- Waters, S. K., Lester, L. & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153-166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2016). The development of *coping*: Implications for psychopathology and resilience. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (p. 485-545). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 202-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

Annexe A

Saturation des items de l'ESSA après rotation de la matrice des composantes

Composantes	Items	Saturation
Pression liée aux études	<i>Les notes que j'ai sont très importantes pour la suite de mes études.</i>	0,72
	<i>Le passage au degré supérieur et mon orientation professionnelle me mettent une grande pression.</i>	0,68
	<i>Je ressens beaucoup de pression quand je prépare une évaluation.</i>	0,62
	<i>Habituellement, j'ai du mal à dormir quand je n'ai pas obtenu la note que j'attendais.</i>	0,56
Charge de travail liée à l'évaluation	<i>J'ai l'impression d'avoir trop de travail à faire avant une évaluation.</i>	0,81
	<i>J'ai l'impression qu'on me demande beaucoup de travail pour avoir de bonnes notes.</i>	0,77
	<i>J'ai l'impression qu'il y a trop d'évaluations à l'école.</i>	0,76
Inquiétude pour les notes	<i>L'importance que mes parents accordent à mes notes me met la pression.</i>	0,88
	<i>J'ai l'impression de décevoir mes parents quand j'ai une mauvaise note.</i>	0,88
	<i>J'ai l'impression de décevoir mon enseignant•e quand j'ai une mauvaise note.</i>	0,40
Attentes envers soi-même	<i>La compétition en classe me met la pression lors des évaluations.</i>	0,77
	<i>Quand je n'obtiens pas la note que je souhaitais avoir, je me sens assez incompetent•e.</i>	0,69
	<i>Je me sens stressé•e quand je ne suis pas à la hauteur de mes notes habituelles.</i>	0,59
Abattement	<i>J'ai toujours confiance dans les notes que je vais recevoir.</i>	0,84
	<i>Je suis satisfait•e de mes notes.</i>	0,83
	<i>Il est très difficile pour moi de me concentrer pendant une évaluation.</i>	0,44

Les stratégies de coping et le sentiment d'efficacité personnelle 152

Annexe B
Corrélations entre les cinq composantes

Pression liée aux études					
Charge de travail liée à l'évaluation	0,36				
Inquiétude pour les notes	0,36	0,30			
Attentes envers soi-même	0,51	0,51	0,30		
Abattement	0,32	0,42	0,31	0,55	
	Pression liée aux études	Charge de travail liée à l'évaluation	Inquiétude pour les notes	Attentes envers soi-même	Abatte- ment

Annexe C

Saturation des items du SRCS après rotation de la matrice des composantes

Composantes	Items	Saturation
Recherche de soutien social	<i>Je demande conseil à un•e ami•e.</i>	0,84
	<i>Je demande de l'aide à un•e ami•e.</i>	0,82
	<i>Je dis à quelqu'un comment je me sens.</i>	0,73
	<i>Je demande de l'aide à un membre de ma famille.</i>	0,66
	<i>Je demande conseil à un membre de ma famille</i>	0,66
	<i>Je demande à quelqu'un qui a eu ce problème ce qu'il ferait.</i>	0,57
	<i>J'en parle à l'enseignant•e.</i>	0,51
	<i>Je raconte à un•e ami•e ou à un membre de ma famille ce qui est arrivé.</i>	0,42
Résolution de problème	<i>Je décide d'une manière de régler la situation et je l'applique.</i>	0,81
	<i>J'essaie de faire quelque chose pour que ça aille mieux.</i>	0,74
	<i>Je change quelque chose pour que la situation s'arrange.</i>	0,73
	<i>J'essaie vraiment de faire en sorte que cela ne se répète pas.</i>	0,69
	<i>J'essaie de penser aux différentes façons de régler la situation.</i>	0,68
	<i>J'essaie de comprendre pourquoi ça m'est arrivé.</i>	0,66
	<i>Je me concentre sur ce que dois faire ou dire.</i>	0,65
	<i>Je sais qu'il y a des choses que je peux faire pour que ça aille mieux.</i>	0,61
Distanciation	<i>J'oublie tout ce qui se passe.</i>	0,70
	<i>Je me dis que ce qui est arrivé n'est pas important.</i>	0,64
	<i>Je refuse d'y penser.</i>	0,63
	<i>Je fais comme si rien n'était arrivé.</i>	0,58
	<i>Je dis que ça ne me dérange pas.</i>	0,57
	<i>Je ne prête aucune attention quand les gens parlent de ça.</i>	0,52
	<i>Je fais quelque chose d'autre pour ne plus penser à ça.</i>	0,42
	<i>Je me fais juste de la peine.</i>	0,73
Intériorisation	<i>Je me fais trop de soucis avec ça.</i>	0,73
	<i>J'ai peur que les autres pensent du mal de moi.</i>	0,72
	<i>Je pleure à cause de ça.</i>	0,71
	<i>Je deviens tellement troublé•e que je peux parler à personne.</i>	0,65
	<i>Je suis en colère contre moi-même d'avoir fait quelque chose que je n'aurais pas dû faire.</i>	0,63
	<i>Je reste tout•e seul•e dans mon coin.</i>	0,58
	<i>Je suis en colère et je lance ou frappe quelque chose.</i>	0,75
	<i>Quand je pense à la situation, je dis des insultes tout haut.</i>	0,72
Extériorisation	<i>Je crie pour me défouler.</i>	0,62
	<i>Je m'en prends aux autres parce que je me sens triste ou en colère.</i>	0,56

Annexe D
Saturation des items du GSE après rotation de la matrice des composantes

Composantes	Items	Saturation
Gestion des difficultés	<i>Je suis confiant•e dans ma manière de gérer les problèmes inattendus lors des évaluations notées.</i>	0,80
	<i>Grâce à mon ingéniosité, j'arrive à faire face aux imprévus de l'évaluation notée.</i>	0,80
	<i>Quoiqu'il arrive, je suis souvent capable de surmonter les difficultés liées aux évaluations notées.</i>	0,79
	<i>Je peux garder mon calme quand j'ai des difficultés concernant les évaluations notées, je peux compter sur moi et mes capacités pour y faire face.</i>	0,77
	<i>Si je suis bloqué•e sur un exercice pendant une évaluation notée, je trouve souvent quelque chose pour m'en sortir.</i>	0,73
	<i>Quand je suis face à un problème lié aux évaluations notées, je trouve souvent plusieurs solutions.</i>	0,73
	<i>Je peux résoudre la plupart des exercices de l'évaluation notée si je fais l'effort nécessaire.</i>	0,71
Atteinte des résultats escomptés	<i>Si je n'ai pas la note que je voulais, j'essaye de trouver des solutions pour travailler et rattraper ce résultat.</i>	0,85
	<i>Il est facile pour moi de me fixer des objectifs de résultats aux évaluations notées et de les respecter.</i>	0,74
	<i>Je peux toujours réussir les évaluations difficiles si j'essaie vraiment.</i>	0,66

La réflexivité des communautés de
pratique enseignantes sur l'évaluation
sommativ e et son statut dans les
pratiques locales

9. Les communautés de pratique chez les enseignants

9.1 La participation des communautés de pratique et l'évolution de l'activité professionnelle

Les communautés de pratique (CdP) sont des regroupements de personnes cherchant à s'engager autour d'un projet commun dans un environnement donné. Ces regroupements étant propres au contexte dans lequel ils s'inscrivent, chaque CdP a ses caractéristiques propres et a une longévité dépendant généralement de l'adhésion de ses participants au projet investi (Sherer et al., 2003 ; Wenger & Snyder, 2000 ; Wenger-Trayner et al., 2015).

En s'inscrivant dans un contexte social déterminé, la CdP est ancrée dans son environnement institutionnel (méso) avec ses ressources, ses contraintes et ses conditions (Wenger, 1998). Il est alors important de prendre en considération cet ancrage afin d'appréhender la relation d'appartenance liant la CdP à son institution. Le Tableau 7 adapté de Wenger-Trayner et al. (2002) résume ainsi les différents types de relations possibles.

Chaque membre du collectif peut ainsi – au travers des échanges avec les autres participants et selon la relation de sa CdP avec l'institution – partager sur son vécu au cours de l'activité. Cela va engager une description des pratiques, des codes, des rituels, des valeurs, etc. que tout un chacun peut avoir dans sa propre réalité (Dillenbourg et al., 2003). De là, va se construire collectivement une culture professionnelle locale composée des ressources issues de l'implication individuelle et de l'interdépendance des membres de la CdP lors des activités professionnelles (Dillenbourg et al., 2003). En effet, le caractère co-construit et négocié de la culture propre à la CdP est issu de la multiplicité des vécus ainsi que des sensibilités divergentes des participants face à la réalité complexe en situation de réalisation de la tâche, provoquant par moment des désaccords qu'il est nécessaire de discuter. L'entreprise commune de la CdP ainsi formulée et matérialisée par les buts poursuivis à propos de l'évolution de la pratique est donc à la fois négociée et locale (Wenger, 2005).

Tableau 7

Types de relations entre les communautés de pratique et les institutions officielles (Wenger-Trayner et al., 2002, p. 28, traduction et adaptation de l'auteur)

Relation	Description	Problèmes et enjeux habituels pour les participants
Non reconnue	Invisible pour l'institution voire pour les participants eux-mêmes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficultés de voir les apports et les limites de la CdP ➤ Pas d'implication de toutes les personnes concernées
Embouteillée	Informellement visible, existante uniquement pour quelques personnes dans la confidence	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obtention de ressources ➤ Influence sur la pratique ➤ Gain en légitimité ➤ Statut informel et restreint pour l'institution
Légitimée	Officiellement reconnue comme entité à part entière	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visibilité de la CdP auprès de tous les professionnels ➤ Croissance rapide ➤ Nouvelles attentes et demandes
Soutenue	Ressources directement accordées par l'institution	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contrôle ➤ Responsabilité quant à l'usage des ressources, des efforts et du temps ➤ Pressions à court terme
Institutionnalisée	Statut officiel et fonction dans l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définition et entreprise commune de la CdP cristallisées ➤ Gestion excessive ➤ Maintien d'une activité qui outrepassé l'apport et l'entreprise commune originels

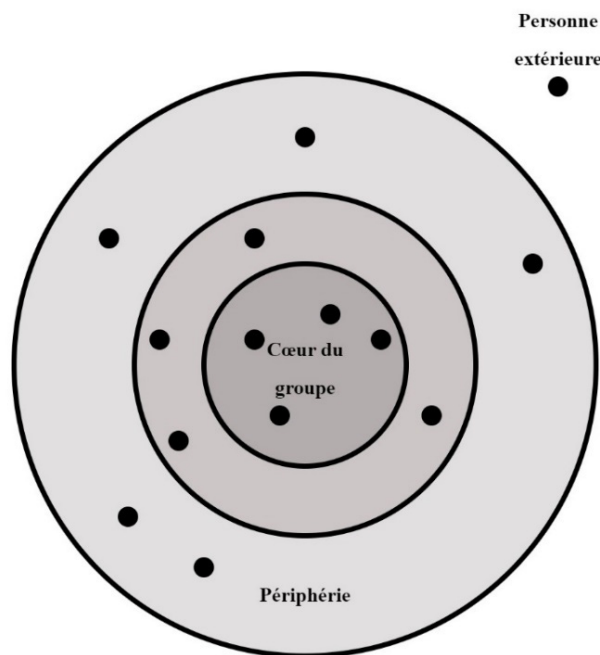
Afin de maintenir cette entreprise commune, il existe des dynamiques internes aux CdP notamment issues de la participation et de l'hétérogénéité des collectifs de professionnels. Les CdP fédèrent en effet des acteurs dont la participation à la communauté est plus ou moins affirmée, indépendamment des liens entre les individus eux-mêmes (Wenger, 1998). Les degrés de participation sont catégorisables en trois niveaux tels qu'illustrés par la Figure 5 (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger-Trayner et al., 2002) :

- Le *cœur du groupe* est le centre de la communauté. Il comprend les membres les plus engagés qui sont amenés à coordonner et à insuffler la dynamique du groupe à l'aide de leurs connaissances ainsi que de leurs expériences.

- Les *membres actifs* représentent l'anneau secondaire de la CdP en ayant une participation active et régulière tout en maintenant une distance avec le cœur du groupe et ses responsabilités.
- La *périphérie* est la couche la plus externe de la CdP. Cette frange de la CdP est composée des nouveaux arrivants comme les novices, des membres les moins actifs, des observateurs, etc. Depuis la périphérie, un apprentissage de la pratique est envisageable à travers l'observation. Cela conduira à un possible rapprochement des savoirs de la CdP et donc une progression vers le cœur.

Figure 5

Niveaux de participation des membres dans une communauté de pratique (Wenger-Trayner et al., 2002, p. 57, traduction de l'auteur)



La CdP maintient un cœur actif de participation et de préservation des savoirs engrangés au fil de l'existence du collectif tout en permettant l'admission de nouveaux membres et donc le renouvellement des participants. La perméabilité entre les niveaux contribue aux interrelations entre le cœur et la périphérie, laissant aux membres la possibilité de s'approcher ou de s'éloigner du cœur de la CdP. Les possibilités de trajectoires des participants dans la communauté sont de ce fait multiples (Wenger, 2005). Les

trajectoires périphériques maintiennent les membres dans des participations qui ne sont pas complètes mais qui permettent tout de même un accès à la CdP. Les trajectoires vers l'intérieur de la CdP engagent à une participation de plus en plus importante des individus avec des projets et une identité dirigée vers la participation future. À l'inverse, les trajectoires vers l'extérieur de la communauté visent une plus grande indépendance individuelle par la volonté d'un développement identitaire et de nouvelles relations (Wenger, 2005).

Les dynamiques de trajectoires autour des projets collaboratifs de la CdP sont abordées par le concept de *Participation périphérique légitime* (*Legitimate peripheral participation* ; Lave & Wenger, 1991). Ce concept aborde la manière dont les nouveaux membres sont intégrés, progressent et deviennent au fil du temps des experts du projet collaboratif engagé par la CdP. Il permet donc d'identifier mais aussi d'analyser la manière dont les apprentissages se font *via* la CdP.

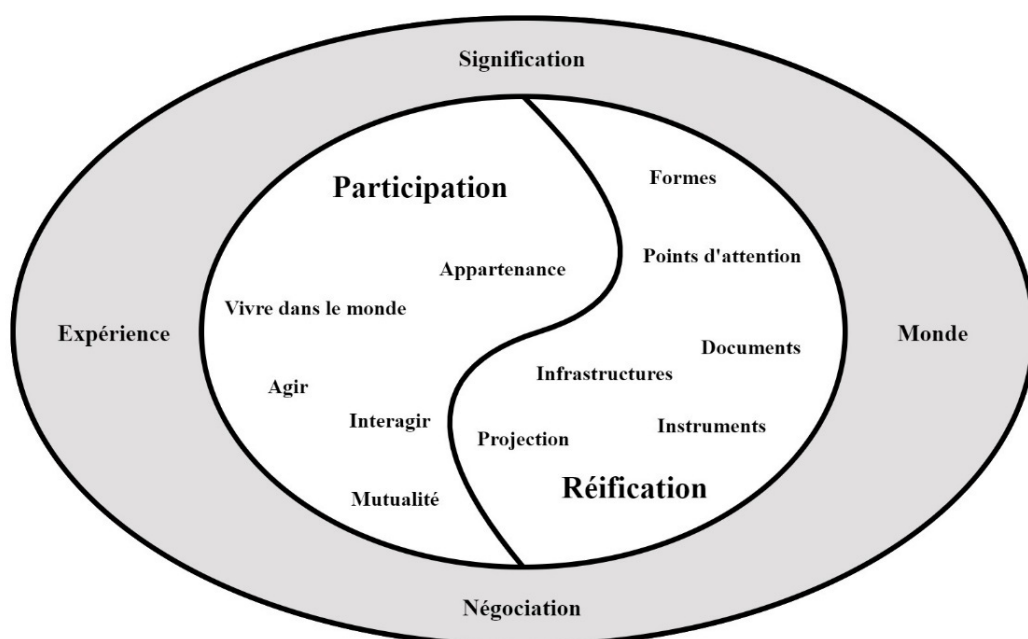
La *Participation périphérique légitime* donne entre autres l'opportunité aux acteurs en périphérie d'initier les changements dans la pratique pour toute la CdP par une innovation facilitée, les contraintes socio-professionnelles à ce niveau de la participation étant réduites (Merini, 2007). En effet, dans la périphérie, la mise en danger de l'individu au regard d'autrui étant faible, les risques de délégitimation professionnelle sont limités et l'innovation dans l'activité ainsi que sa diffusion par l'apprentissage sont hautement favorisées (Consalvo et al., 2015 ; Deglau & O'Sullivan, 2006). Ces apports provenant de la périphérie évitent à la communauté un repli sur elle-même donnant lieu à la stagnation dans la pratique et le communautarisme (Wenger-Trayner et al., 2015). La *Participation périphérique légitime* rend finalement compte des méthodes, des environnements socio-historiques et de l'évolution temporelle des pratiques pour mieux saisir les comportements adoptés par les membres de la CdP (Consalvo et al., 2015).

Le regard apporté à l'évolution de la pratique ainsi que son ancrage social, historique et contextuel, au gré des apports des membres, rend explicite la négociation perpétuelle de sens quant à l'activité. Les CdP s'inscrivent de cette manière dans un balancement continu entre les continuités normées et historiquement

validées, et les discontinuités émergentes *via* l'innovation portée par les changements au travers des expériences (Demers & Tremblay, 2020). Cette négociation de sens continue sur l'activité – s'appuyant sur les aspects acceptés ou en mutation – se trouve au centre de la dualité de ce que Wenger (1998) nomme la *participation* et la *réification*, représentée par la Figure 6 (Wenger-Trayner et al., 2002). La *participation* est – comme décrite précédemment – l'expérience vécue par l'engagement de l'individu dans un collectif. L'engagement dans la pratique avec la communauté impacte de cette manière l'identité individuelle des participants. La *réification* est la cristallisation des savoirs et des apprentissages dans le contexte (ou monde) de l'activité. Elle structure les expériences en leur donnant forme et en retranscrivant le sens négocié au cours de la pratique. Toujours selon Wenger (1998), il est impossible de considérer la *participation* et la *réification* de manière indépendante tant elles sont complémentaires. La *participation* est certes créatrice et initie les changements mais reste informelle et confuse, tandis que la *réification* structure tout en ayant tendance à rigidifier et à paralyser l'activité. Ces dynamiques complémentaires les rendent effectivement dépendantes l'une de l'autre.

Figure 6

Dualité entre participation et réification (Wenger, 1998, p. 63)



9.2 Les apprentissages dans la CdP

La CdP – par la *participation* de ses membres et la *réification* du sens donné aux tâches – est un lieu de création et de structuration de l'activité au fil de son existence (Wenger, 1998). L'individu nouvellement introduit dans l'activité de la communauté peut percevoir cette entrée dans le collectif comme un apport critique et une aide pour l'apprentissage de sa propre pratique (Wenger, 1998).

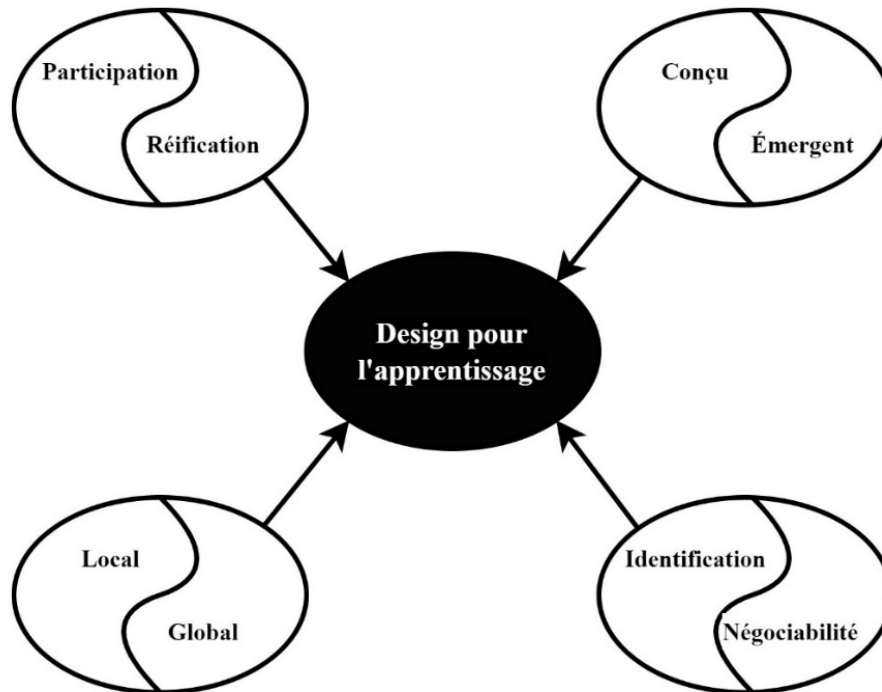
Les échanges avec les membres de la CdP à propos de la pratique sont favorisés par la légitimation progressive de l'individu, ayant un effet positif sur le transfert des savoirs et l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces nouvelles relations sont également l'occasion de s'imprégner de la culture de l'apprentissage et du partage de l'information dans le contexte de participation (Demers & Tremblay, 2020).

En d'autres termes, l'apprentissage de l'individu entrant dans une nouvelle CdP comportera non seulement des informations sur le sens de l'activité et la pratique, mais aussi des informations sur la communauté elle-même, son histoire, sa culture et les paramètres d'appartenance qui peuvent en découler (Renaud et al., 2017). En outre, au-delà de la dimension sociale, les apprentissages réalisés ont une part de subjectivité non négligeable car les expériences professionnelles restent individuellement vécues, rendant certains apports uniques à chaque participant.

Afin de déterminer les axes sur lesquels agir concrètement pour encourager le développement de la pratique avec les professionnels, la Figure 7 (Wenger, 1998) rend compte des quatre dimensions favorables à l'organisation de l'apprentissage des CdP en considérant tant la dimension sociale des apprentissages que les apports plus individuels. Outre la dualité entre *participation* et *réification* permettant la structuration des ressources disponibles pour les participants, la dualité entre le *conçu* et l'*émergent* invite à être attentif quant aux apports et changements dans l'institution. La dualité entre *local* et *global* montre que les changements locaux peuvent être diffusés à plus large échelle en agissant dans d'autres contextes. Enfin, la dualité entre *identification* et *négociabilité* souligne l'influence des modifications aussi bien sur les individualités, que sur les dynamiques sociales de négociation de sens.

Figure 7

Les dimensions favorables à l'organisation de l'apprentissage des communautés de pratique (Wenger, 1998, p. 253)



Les apports provenant des apprentissages dans le cadre des CdP profitent aussi bien au développement de l'activité, qu'aux professionnels eux-mêmes (Renaud et al., 2017). À court terme, les apports donnent accès à l'expertise du métier et à une aide proximale émanant du collectif. Cela apporte un soutien à chaque membre pour une meilleure approche des difficultés dans la pratique. Les problèmes peuvent être résolus plus rapidement avec une réponse influencée par les perspectives possibles de la pratique, augmentant la qualité des décisions. Cela développe les relations entre les individus et crée des ouvertures vers d'autres domaines d'études de la profession (Demers & Tremblay, 2020). Sur le long terme, les professionnels auront un développement accru de leurs compétences par l'acquisition d'une importante expertise sur la pratique aboutissant sur la conception de projets d'envergure (Renaud et al., 2017).

9.3 Les communautés de pratique dans le domaine de l'enseignement

Les établissements scolaires représentent des contextes institutionnels locaux en lien avec une organisation plus globale. Les singularités locales sont ainsi prometteuses pour créer des généralisations applicables dans plusieurs environnements éducatifs (Barthélémy & Quéré, 2020). La création d'une CdP dans un établissement semble alors être une option pertinente pour le développement professionnel des enseignants. Daele et Charlier (2006) déclarent dans ce sens que le développement de l'activité enseignante se fait par la formation initiale, mais également en cours d'emploi grâce à la réflexion portée par les professionnels sur les expériences vécues. En créant une culture axée sur la collaboration et la coopération dans l'établissement scolaire, les enseignants s'apportent une aide mutuelle dans une relation d'interdépendance (Progin & Gather Thurler, 2011). Les préoccupations individuelles sont partagées par l'ensemble de la CdP et la collaboration est de mise au regard de l'intérêt suscité par les problématiques soulevées (Gravel et al., 2019 ; Riel et al., 2016).

La collaboration portée par les CdP d'enseignants leur permet notamment de discuter et de débattre sur les enjeux liés à l'identité, au statut des disciplines et à l'organisation du travail enseignant, particulièrement lors des réformes scolaires (Delacroix, 2015 ; Gravel et al., 2019). La transition vers une nouvelle réforme peut amener un changement dans les conditions de travail, renforçant la volonté de modifier collectivement les routines inefficaces pour aboutir à d'autres conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Little, 2002). Par exemple, dans le cadre de l'enseignement secondaire, la prise en compte des premières considérations des CdP en réaction aux réformes apporte le soutien institutionnel suffisant à un amorçage dans l'évolution des pratiques au sein d'un environnement en mutation (Ayer, 2018). Les thématiques d'échanges et de travail de la CdP donnent de premiers éléments de réflexion, esquissant des outils pertinents dans la pratique sur le terrain en fonction des contraintes disciplinaires.

Cependant, ces échanges risquent de dévoiler les difficultés rencontrées individuellement, faisant naître la crainte d'être jugé

négativement par ses pairs sans obtenir de réponse concrète (Progin & Gather Thurler, 2011). C'est la raison pour laquelle le domaine de l'enseignement ne fait pas exception dans l'attention à porter concernant le contexte et les conditions dans lesquelles s'inscrivent les CdP. La création d'un environnement facilitant le développement de la pratique enseignante par l'absence de jugements est le pivot central de soutien et de collaboration (Patton & Parker, 2017). La confiance réciproque entre les enseignants sera ainsi renforcée et ouvrira la porte à des échanges entre experts et novices, offrant à ces derniers une occasion d'apprendre dans une profession où leur responsabilité est rapidement en jeu dès lors qu'ils se retrouvent face à une classe (Eshchar-Netz & Vedder-Weiss, 2021 ; Letor & Périsset Bagnoud, 2010).

La coopération par les échanges fait parfois place à des oppositions entre les professionnels concernant leurs pratiques (Thomazet & Merini, 2014). Des négociations et des compromis sont envisageables en laissant place à ces moments de désaccords car c'est par l'opposition que des innovations dans la pratique peuvent également naître (Monceau, 2022 ; Thomazet & Merini, 2014 ; Wenger-Trayner et al., 2002). Ces situations de coproduction enrichissent les connaissances à propos des besoins de chacun sur le terrain pour transformer les pratiques par le développement et l'adaptation (Charlier, 2010 ; Desgagné, 2007 ; Roy et al., 2021).

Il y a donc ici une véritable volonté de réinterroger le métier d'enseignant en abordant la réalité de manière collective, faisant place à la réflexivité sur les pratiques ainsi que sur les représentations individuelles (Perrenoud, 2010).

Dans le cadre spécifique d'une réflexion sur les pratiques liées à l'évaluation sommative, Allal et Mottier Lopez (2014) décrivent le dispositif de modération sociale pour tout d'abord distinguer les objectifs de collaboration potentiels au sein de la communauté de pratique enseignante. Ces objectifs sont classés selon leur degré de contrainte pour la pratique évaluative individuelle. Le premier objectif envisageable est *l'assurance de la transparence de l'évaluation sommative*. La modération sociale va ainsi garantir l'explicitation de la pratique évaluative auprès des pairs tout en

conservant un grand degré de liberté. Ce type de modération n'est donc pas contraignant pour le professionnel. Le deuxième objectif est *l'augmentation de la cohérence des procédures évaluatives*. Par la modération sociale, les enseignants définissent les lignes directrices pour la pratique évaluative en laissant la liberté sur les autres aspects plus spécifiques. Ce type de modération est plus contraignant pour le professionnel car il doit faire l'effort de s'aligner sur la CdP concernant certains éléments de sa pratique. Le troisième objectif est *l'amélioration de la qualité des méthodes évaluatives*. La modération sociale est centrée sur le développement de tâches et de procédures évaluatives communes en adéquation avec le curriculum. Ce fonctionnement réduit un peu plus les libertés individuelles car ce n'est qu'à travers le collectif que la pratique évaluative peut être construite. Enfin, le dernier objectif vise *la consistance et la comparabilité des résultats des évaluations* entre les professionnels. Dans ce cas, la modération sociale favorise les évaluations communes et l'établissement de normes spécifiques pour juger du niveau des élèves. Cet objectif apporte les plus fortes contraintes individuelles car les manières de faire sont non seulement partagées, mais aussi normées et régulées pour un meilleur contrôle des avancements dans les apprentissages.

Des solutions communes sont par la suite recherchées pour concilier dans la pratique les contraintes de chaque membre et les objectifs fixés par la CdP (Mottier Lopez et al., 2012). Ainsi, le dispositif de modération sociale permet d'apporter des stratégies efficaces collectivement partagées pour la pratique évaluative tout en laissant les professionnels se situer vis-à-vis de leurs contraintes individuelles, leurs responsabilités envers leur établissement, et leurs pairs (Allal & Mottier Lopez, 2014).

Par l'hétérogénéité présente dans la composition des CdP, les problématiques et les solutions apportées sont transversales aux différentes disciplines scolaires, dépassant les relations institutionnelles habituelles en formant un groupe avec des profils hétéroclites dont l'organisation s'établit en strates de participation perméables, peu rigides et informelles (Dillenbourg et al., 2003 ; Patton & Parker, 2017). La CdP ainsi formée par les enseignants – en particulier dans l'enseignement secondaire – brise par conséquent la culture disciplinaire en silo qui compartimente les responsabilités

pédagogiques selon le domaine d'enseignement (Patton & Parker, 2017), annihilant au passage une vision de l'enseignant seul face à ses responsabilités (Bryk, 2015 ; Tardif & Lessard, 2004).

9.4 La place du chercheur dans la relation avec les communautés de pratique

Dans le contexte de réformes, les rencontres régulières avec le chercheur autour d'activités mêlant réflexions et discussions parfont la création des outils pour la nouvelle pratique en passant par plusieurs étapes de développement telles que : la définition de la thématique de travail (transversale ou disciplinaire), l'identification des participants (CdP d'enseignants de la même discipline ou non), l'établissement du cadre de travail (axes et thématiques spécifiques de la réforme), le soutien au développement professionnel *via* des relations stables, la définition d'un cadre commun de référence et la modération lors des échanges (Ayer, 2018 ; Daele, 2009). Un travail sur le long terme est donc opportun pour entretenir les échanges et atteindre la coopération, l'entraide et les relations de confiance bénéfiques au développement professionnel à travers des changements à plusieurs niveaux (personnels, communautaires et institutionnels) dans une atmosphère changeante par ses réformes (Guberman et al., 2021). Cela permet d'apporter des ressources et de développer l'enseignement au fil des entrevues, motivant une prise de recul sur une pratique nécessitant souvent des solutions immédiates à des difficultés imprévues (Eshchar-Netz & Vedder-Weiss, 2021 ; Horn et al., 2017).

La perspective collaborative entre chercheur et professionnels offerte par les CdP est également à considérer comme un outil de développement efficace de la pratique dans le cadre spécifique de réformes sur l'évaluation (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Levine & Marcus, 2010). En effet, lors de réformes sur l'évaluation, les CdP – accompagnées du chercheur – peuvent s'avérer de puissantes sources de cognition avec des personnes de statuts équivalents, sans rapport hiérarchique ou proposition *top-down* (Dillenbourg, 1999).

Les perspectives envisagées à court et long termes grâce aux apports émergents des CdP créent un enjeu quant à la suffisante longévité des collectifs ainsi qu'au maintien d'une structure

favorable au développement. Bien que cela dépende des objectifs fixés et de l'entreprise commune investie par les membres, il est possible pour le chercheur de « cultiver » les communautés de pratique afin de les faire perdurer au sein des institutions (Wenger-Trayner et al., 2002). Par exemple, la valorisation des apprentissages de chaque membre ainsi que la mise à disposition de ressources pour le développement individuel peuvent participer au maintien de la communauté. De plus, l'encouragement à la participation en facilitant les échanges durant les activités est également un bras de levier pour faire vivre les CdP (Ayer, 2018).

Toutes ces démarches participent à ce que Bourhis et Tremblay (2004) identifient comme les facteurs faisant le succès des CdP et dans lesquels les institutions peuvent aussi jouer un rôle au travers de la structure de la profession *via* l'environnement de travail et le contexte institutionnel, la gestion de la démographie des membres de la CdP, les pratiques de gestion des ressources à travers la gouvernance institutionnelle et les attitudes de travail admises vis-à-vis de l'activité.

10. Le statut, les démarches et les fonctions et de l'évaluation

10.1. Les évaluations et le Plan d'Études Romand

Le Plan d'Études Romand (PER) est un plan d'études commun aux sept cantons romands ou bilingues (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) établi par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) concernant l'école obligatoire. Il constitue un cadre de référence pour les enseignants en statuant sur le cursus global des élèves, la place accordée à chaque discipline, les objectifs d'apprentissage, l'articulation et l'organisation des contenus et enfin les attentes fondamentales pour permettre l'observation et la régulation des apprentissages (CIIP, 2003).

Le PER construit le curriculum des élèves en s'inscrivant dans une optique de développement des compétences. L'enjeu du curriculum est de rendre les élèves capables d'agir de manière complexe en prenant appui, non seulement sur la mobilisation, mais aussi la combinaison efficace des ressources internes et externes propres à la situation dans laquelle ils évoluent (Tardif, 2006). Les compétences et les connaissances ainsi acquises engendrent un développement des « potentialités de manière optimale » (CIIP, 2003, p. 12). De cette manière, le PER garantit la cohérence nécessaire aux apprentissages des élèves en assurant leur développement, tout en indiquant les objectifs à atteindre. Ainsi, il est en mesure de prescrire des critères et objectifs cohérents d'évaluation dont chaque canton peut se saisir pour l'adapter de façon à corroborer avec les réalités locales et contextuelles (Mottier Lopez, 2020). Par exemple, la Planification Annuelle Fribourgeoise (PAF) permet une mise en application concrète du PER dans le canton de Fribourg selon les attentes fondamentales adaptées aux différents types de classe présents dans l'enseignement secondaire (SEnOF, 2015).

Cependant, le PER n'oriente que globalement et de manière indirecte les enseignants dans la structuration des apprentissages, donnant une définition des objectifs qui peut s'avérer trop générale pour soutenir la pratique enseignante (Mottier Lopez et al., 2012).

De Pietro et Roth (2017) définissent le PER en tant que référentiel pour la pratique enseignante et le curriculum suivi par les élèves, sans pour autant expliciter les contenus et les modalités des évaluations. Ces généralités occasionnent un amoindrissement des réflexions portant sur les activités réalisées en classe, leur nature, leurs caractéristiques et leur organisation pour aboutir à la progression des élèves (Laveault et al., 2014). Selon les auteurs, ce constat est tout particulièrement saillant dès lors qu'est évoquée l'évaluation des apprentissages (Laveault et al., 2014).

Au sujet des évaluations, des spécificités locales peuvent également être élaborées. Dans le canton de Fribourg, la Direction de la Formation et des Affaires Culturelles (DFAC), *via* le Service de l'Enseignement Obligatoire de langue française (SEnOF), détermine le nombre d'évaluations annuel par discipline en fonction de sa dotation horaire dans l'emploi du temps des élèves (DICS, 2021). Le Tableau 12 (Annexes) répertorie les différentes disciplines au secondaire ainsi que la fréquence des évaluations sommatives, des grilles évaluatives et d'éventuelles précisions quant aux évaluations formatives. Le tableau s'appuie sur les ressources numériques disponibles pour les enseignants du canton de Fribourg sur la plateforme *Friportail*. Ces ressources sont produites dans le canton par la DFAC et constituent les fondements de la pratique des enseignants en lien avec le PER. Chaque discipline est ainsi répertoriée avec des documents tels que des banques d'images, vidéos, documents de références, évaluations externes antérieures, etc.

10.2. Les changements dans les directives évaluatives fribourgeoises

Selon l'article 72 du Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS) du canton de Fribourg (RSF 411.0.11) :

L'évaluation vise à :

- a) Conduire l'enseignement dans le but de permettre aux élèves de développer leurs compétences afin d'atteindre les objectifs fixés dans les plans d'études ;
- b) Situer l'élève dans ses apprentissages ;

- c) Informer les parents et l'élève de sa progression dans les apprentissages, en explicitant ses forces et ses difficultés ;
- d) Dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue des décisions de promotion et d'orientation.

La Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire LS) fribourgeoise précise même à l'article 37 (RSF 411.0.1) que : « Le Conseil d'Etat édicte des dispositions sur le contenu, les critères et la communication de l'évaluation. Il définit également les cas dans lesquels des objectifs d'apprentissage particuliers et des règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer. ». Ainsi, l'évaluation est un outil assurant la liaison entre les caractéristiques de l'individu et l'environnement éducatif, *via* des régulations (Allal, 1991). L'outil est à la charge de l'institution qui, par des directives, dicte les principes, les formes, la fréquence, la communication des résultats, etc. auprès des acteurs. L'évaluation des apprentissages à l'école est vue comme un outil central dans les considérations des politiques éducatives (Issaieva et al., 2015).

Le canton a, depuis la rentrée 2022, fait entrer en vigueur de nouvelles directives concernant les évaluations des élèves à l'école obligatoire. Un document du SEnOF (DICS, 2021) apporte des précisions sur les intérêts de ces directives en comparaison à la situation avant les changements. En effet, l'inspection du SEnOF – malgré une cohérence globale des notes dans les bulletins et du fonctionnement scolaire cantonal visant l'évaluation par compétence – dénote que le bulletin du premier semestre ne se veut pas indicatif ni différencié du second. Un tel fonctionnement engendre l'augmentation de la pression sur les élèves car les résultats obtenus à chaque semestre sont déterminants pour le passage au degré supérieur ou le maintien dans le type de classe qui leur a été attribué. En outre, la multiplication des notes permet de faire le bilan à un instant précis des compétences de l'élève, mais ne parvient pas à mettre en lumière une progression dans les apprentissages et dans la maîtrise des savoirs.

Le principal objectif est, par conséquent, de considérer de manière indépendante les deux semestres de l'année scolaire en ce qui concerne les notes. Le premier semestre permet de réaliser des évaluations indiquant le niveau de l'élève et la marge de progression

atteignable au cours de l'année. Le second semestre est quant à lui axé sur les évaluations menant à la certification ou le passage au degré supérieur. Cette organisation tendrait à une réduction de la pression provenant des échéances semestrielles, notamment par un contrôle du nombre d'évaluations et de leur répartition annuelle. Par ailleurs, le SEnOF souligne la possibilité – en conformité avec la loi sur la scolarité obligatoire – d'adapter la moyenne semestrielle obtenue dans une discipline par un élève afin qu'elle puisse rendre compte de ses apprentissages et de sa progression. Le but est de favoriser le développement et le soutien des élèves dans leurs apprentissages disciplinaires sans pour autant les pénaliser, en prenant en considération leur comportement par exemple.

L'exemple de la situation fribourgeoise renseigne sur les réformes apportées à l'éducation et la pratique enseignante au bénéfice de la centration sur les élèves, leur curriculum et les processus d'apprentissage (Mathou et al., 2021). Outre l'articulation entre évaluation formative et sommative (Crahay et al., 2019), la volonté affichée est de s'inscrire dans une démarche herméneutique de l'évaluation. Une telle démarche, par son engagement à donner du sens aux évaluations, implique les élèves dans le processus par la communication et la clarification des objectifs et des attentes (Brookhart, 2022 ; Tourneur, 1989). Cette démarche a également pour but d'accentuer les aspects saillants de la réussite des élèves aux évaluations, par exemple grâce à des *feedbacks* revenant sur les critères pivots de l'appréciation (Goffin et al., 2022 ; Laveault & Allal, 2016).

Les échanges issus des retours sur l'évaluation sont tout autant bénéfiques pour les élèves que pour les enseignants. Premièrement, ils sont l'opportunité pour les élèves de mieux comprendre les retours formulés par leurs enseignants (Goffin et al., 2022). Secondement, ils sont une source additionnelle de questionnements des enseignants quant à leur pratique évaluative (définition du seuil par composante, ajout d'indicateurs en complément des objectifs, choix d'une évaluation globale de production plutôt qu'une évaluation par objectif, etc.) (Mottier Lopez et al., 2012). Cependant, les démarches sommative et descriptive sont plutôt privilégiées par les enseignants pour rendre compte de l'atteinte des objectifs, omettant parfois de donner du sens aux résultats obtenus.

Pour clarifier le processus évaluatif et ses perspectives, le Tableau 8 adapté de De Ketele (2010) décrit les trois démarches ainsi que leurs fonctions selon la pratique évaluative engagée.

Tableau 8

Fonctions et démarches à l'origine des processus évaluatifs (De Ketele, 2010, p. 30, adaptation de l'auteur)

Fonctions Démarches	Orientation (préparer une nouvelle action)	Régulation (améliorer l'action en cours)	Certification (certifier le résultat d'une action)
Sommative (mettre une note)	Noter les prérequis nécessaires à un apprentissage	Noter en cours d'apprentissage sur des aspects spécifiques	Noter un travail de fin de séquence d'apprentissage
	Orienter sur la base de notes ou d'un bulletin scolaire		Noter à la fin du semestre avec une évaluation générale
Descriptive (identifier et décrire)	Identifier les aspects maîtrisés	Repérer les élèves en difficulté pour entreprendre un suivi individualisé	Remplir un rapport des objectifs atteints, en cours, ou non atteints
	Identifier les aspects posant des problèmes	Organiser une évaluation diagnostique sur les aspects importants	Rédiger un certificat des compétences et connaissances acquises
Herméneutique (donner du sens)	Orienter vers une filière sur la base des notes, observations, entretiens, etc.	Observer et analyser les productions des élèves en cours de séquence d'apprentissage	Créer un portfolio des productions de l'élève pour faciliter la communication des résultats finaux
	Faire passer une première évaluation pour construire des séquences d'enseignement	Analyser une évaluation diagnostique en prenant en compte les séquences d'apprentissages précédentes	Ne pas uniquement considérer la note pour la certification (progression, participation, etc.)

10.3. La relation entre exigences institutionnelles et pratiques locales

Ajouter un référentiel partagé autour de la pratique évaluative (ou *référentialisation*) en considérant les dimensions invariantes et émergentes dans le contexte de la classe (Figari & Remaud, 2014 ; Mottier Lopez, 2017) offre la possibilité d'harmoniser les exigences que les enseignants peuvent formuler, tout en tenant compte du cadrage institutionnel (Crahay et al., 2019). Ainsi, l'évaluation est critérielle et critériée² par l'apport des multiples référentiels (ou *multiréférentialité* ; Mottier Lopez & Allal, 2010) présents et émergents dans le contexte scolaire. La *triangulation des référentiels* peut ainsi donner un sens à la pratique des enseignants (Mottier Lopez & Allal, 2010), s'éloignant d'une échelle de notation artificielle préjudiciable pour les apprentissages en favorisant la hiérarchisation des élèves et la culture pédagogique de la méritocratie scolaire (Crahay et al., 2019).

La *multiréférentialité* évite aussi les réussites ou les échecs arbitraires en déterminant des critères minimaux et des critères de perfectionnement selon les dimensions sociales, éducatives, professionnelles, culturelles, etc. de la classe (De Ketele, 2010 ; Mottier Lopez & Allal, 2010). La pratique est donc cadrée par de multiples référentiels accompagnant les enseignants lors de la conceptualisation, la modélisation et l'instrumentation de l'évaluation dans chacune des disciplines scolaires (Figari & Remaud, 2014).

D'une part, l'évaluation devient un instrument normé et codifié par l'institution scolaire – ou *arena* selon Lave (1988) – dont le dispositif de réalisation cadre la pratique selon des finalités et des procédures explicites, constituant des repères pour les enseignants (Allal, 2008). D'autre part, les acteurs investissent ce dispositif – ou *setting* – à travers les significations ancrées dans des contextes et des cultures pédagogiques hétéroclites (Lave, 1988). En ressortent des instruments régulant l'activité évaluative et teintés des interactions entre acteurs, constituant des pratiques locales (Allal, 2008). Le

² L'évaluation est qualifiée de critérielle si elle est fondée sur des critères spécifiques, hiérarchisés et explicites (Crahay et al., 2019). L'évaluation devient critériée si la note de l'élève repose sur le degré de réussite relatif aux critères établis.

Tableau 9, repris de Allal (2008), explicite l'outillage et la contextualisation de l'évaluation selon l'investissement de l'institution et des acteurs.

Tableau 9

Conceptualisation des outils de l'évaluation (Allal, 2008, p. 75)

	Instauré par l'institution	Investi par les acteurs
Contexte d'évaluation	Dispositif d'évaluation : Finalités, procédures, règles, repères temps/espace	Situation d'évaluation : Dynamiques interactives, significations co-élaborées
Outillage d'évaluation	Instrument d'évaluation : Artefacts et schèmes d'utilisation associés	Activité évaluative instrumentée : Médiation de l'évaluation par l'instrument

Le Tableau 9 explicite – à la manière de Lave (1988) – la dynamique existante entre la structure édifiée par l'institution (incarnée par les procédures, les règles et les outils associés à la pratique) et les investissements locaux issus des pratiques évaluatives collectives (teintés des significations co-produites et des activités soumises à la pratique évaluative). Deux pans sont alors à distinguer : les connaissances propres à la discipline enseignée et communes à tous, et le contexte scolaire dans lequel ces connaissances sont transmises (Allal, 2001 ; Saussez, 2019). Ce dernier est constitué des pratiques partagées par les acteurs présents dans l'établissement à l'aide des outils et ressources disponibles, des normes, des croyances, des rituels structurant les réflexions, de la participation *via* des règles explicitées (Mottier Lopez, 2013), mais aussi des significations partagées (Allal, 2001 ; Saussez, 2019).

Il y a donc un véritable enjeu d'objectivation de la pratique dans la culture évaluative élaborée entre acteurs en maintenant un lien constant entre institution et praticiens (Mottiez Lopez, 2013). Forts de cette relation, les enseignants ont par ailleurs la possibilité de procéder à la réinterrogation de leurs pratiques évaluatives locales à la lueur des apports systémiques pour répondre à la nécessité de couvrir les objectifs fondamentaux de l'évaluation établis dans les directives (Crahay et al., 2019).

Il est ici question d'enjeu car cette institutionnalisation peut aussi bien être facilitée qu'entravée par le contexte qui renforce ou estompe les problématiques, les expériences des acteurs et leur capacité à identifier les difficultés, ainsi que le temps accordé à l'étude des problématiques évaluatives (Aussel & Bedin, 2019). Les difficultés rencontrées dans le maintien de la relation institution-enseignants sont d'ailleurs le plus souvent d'ordre méthodologique, épistémologique, institutionnel ou expérientiel (Aussel & Bedin, 2019).

Dans ce sens, Perrenoud (1998) plaçait déjà l'évaluation des apprentissages au milieu d'un *octogone de forces* mettant en valeur les liens systémiques entretenus entre l'évaluation, les acteurs et l'institution, marquant les sources des tensions présentes lors des changements de la pratique. Par cette approche, l'auteur met en valeur les réticences potentielles du système scolaire et de ses acteurs dès lors que des modifications sur la culture évaluative sont opérées, tendant vers l'immobilité (Mottier Lopez, 2013 ; Perrenoud, 1998).

Dans le cas d'une dynamique positive de liens réciproques entre institution et acteurs, le système local est capable de s'autoréguler pour adapter les directives aux besoins particuliers des acteurs (Laveault et al., 2014). Les professionnels ont aussi la possibilité de s'adapter aux changements institués par les directives pour réduire les conséquences négatives sur le curriculum des élèves tout en visant une certaine satisfaction professionnelle (Perrenoud, 1998). Par exemple, et en suivant l'approche de Perrenoud (1998), les adaptations peuvent – d'un côté – modifier la politique d'établissement quant au processus évaluatif en généralisant certaines pratiques dans les multiples référentiels locaux par le biais de concertations entre acteurs (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018).

D'un autre côté, les connaissances sur la discipline et les adaptations représentent une force de changement dont la compréhension ne peut se faire qu'au fil des expériences et des échanges culturellement ancrés entre enseignants et élèves (Ferrara & Friant, 2014 ; Soubre, 2021). Ces interactions portent ainsi une évolution progressive de la pratique évaluative par l'adoption de

croyances collectives (Allal, 2020). Par ce processus, le collectif de la classe construit et adopte des croyances et des comportements qui lui sont signifiants localement, créant une microculture de classe (Allal, 2020 ; Mottier Lopez, 2008).

C'est de cette manière que le curriculum officiel incarné par les directives d'enseignement exerce une influence majeure sur les pratiques évaluatives en classe, tout en étant soumis aux interprétations des acteurs selon les connaissances déjà acquises, les croyances, les expériences ainsi que les représentations composant la microculture de classe (Marco-Bujosa et al., 2017 ; Roth McDuffie et al., 2018). C'est à la granularité fine de la microculture de classe que peut donc être distingué l'enjeu entre les prescriptions institutionnelles et les croyances, conceptions, connaissances et représentations des acteurs locaux (Crahay et al., 2010). De ce fait, un même événement commun sur le plan institutionnel peut être interprété différemment par deux classes, les croyances locales intervenant dans la réflexion (Mottier Lopez, 2008).

Une fois la microculture de classe constituée, admise et diffusée, certaines pratiques émergentes sont considérées et partagées sans raisonnement en amont (Cobb et al., 2001). Ces pratiques sont ce que Cobb et al. (2001) nomment des rituels ou *taken-as-shared*. Ils sont émergents dès les premiers échanges, rapidement structurés grâce aux attentes et cadres scolaires, aux normes disciplinaires et sociales de l'enseignement et au développement des apprentissages dans cette même discipline, et sont finalement indispensables à l'enseignement (Cobb et al., 2001).

Par ailleurs, les rituels mis en place au cœur des pratiques d'enseignement et des évaluations sont également les manifestations d'un système codifié qui est porteur de sens pour les acteurs (Bertrand & Merri, 2015). La ritualisation comporte un certain nombre de caractéristiques saillantes pour rapidement amener du sens aux acteurs scolaires. Elle jalonne et rythme le vécu des élèves par des ancrages symboliques auxquels ils peuvent se raccrocher tels que : la régularité, la répétitivité, une identité formelle des situations permettant l'ancrage des repères signifiants, des règles et des contraintes explicites et respectées de tous (Dumas, 2009). Cependant, les conditions d'utilisation de ce système de

communication sont limitées au sens symbolique que seuls les acteurs appartenant au groupe peuvent comprendre, dans une dimension spatio-temporelle définie (Bertrand & Merri, 2015).

L'enseignant s'inscrit donc dans un rôle d'expert pour les élèves car c'est à travers lui que les élèves pourront bénéficier d'un étayage quant à la signification des normes et pratiques nouvellement admises en classe (Cobb et al., 2001). En accompagnant les élèves vers les significations indispensables à leur développement dans le contexte scolaire (Boyle & Charles, 2016), l'enseignant initie certaines pratiques qui deviennent prioritaires dans l'optique d'une évolution des considérations et des apprentissages (Grandchamp et al., 2018). En outre, cette démarche d'étayage permet d'éviter une multiplication des inférences des élèves concernant les attentes sur le plan des apprentissages, de l'acquisition des connaissances et des évaluations (Boyle & Charles, 2016).

11. L'évaluation sommative et ses biais

L'évaluation sommative est définie par De Ketele (2006) comme une démarche de mesure du niveau de performance d'un élève. Cette mesure aboutit le plus souvent à une note selon le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant récolte des informations sur les connaissances et les compétences de l'élève (De Ketele, 2006).

La multiplicité des contextes, des pratiques, des finalités et des logiques de régulation de l'évaluation sommative (De Ketele, 2006) amène les acteurs de l'enseignement à tendre vers différentes fonctions lors de l'utilisation de cet outil de mesure de la performance (cf. Tableau 8). L'évaluation sommative peut autant être un bilan objectif des compétences et des connaissances acquises (Allal, 2008), qu'un élément de régulation des apprentissages selon des aspects spécifiques de la séquence d'enseignement en cours (De Ketele, 2006). Cependant, l'interprétation ainsi que la considération du résultat de l'évaluation sommative par les élèves fait de la note un élément de jugement et de comparaison (De Ketele, 2006 ; Waters et al., 2014). Ce jugement peut provenir des pairs, mais est tout autant formulé par l'enseignant de façon plus ou moins conscientisée.

La mesure de la performance liée à l'évaluation sommative peut suivre une logique de hiérarchisation des élèves (De Ketele, 2010 ; Monseur & Demeuse, 2005). L'existence de ce phénomène souligne le grand nombre de biais capables d'influencer la démarche sommative, spécifiquement lors de la notation (Autin et al., 2019 ; Sprietsma, 2013). La considération de ces biais ne peut être réalisée qu'en s'écartant de la vision de l'enseignant notant objectivement chaque évaluation (Sprietsma, 2013). Un des exemples les plus saillants de la littérature est la loi Posthumus décrite par De Landsheere (1992). L'auteur met en garde contre le biais de distribution forcée, c'est-à-dire l'effet de tendance centrale souvent inconsciemment suivi par les enseignants faisant ressortir une distribution gaussienne des notes autour de la moyenne avec une surestimation de l'écart entre les élèves. La tendance imprègne la

pratique évaluative d'une année sur l'autre, entrant dans un cycle de normalisation avec un taux de réussite stable.

Sur un volet plus intentionnel des biais présents au sein des classes, les enseignants peuvent procéder à des modifications de la note afin de faire face aux contraintes et enjeux interpersonnels ainsi qu'institutionnels lors de la correction (Mottier Lopez et al., 2012). Ce constat peut être mis en parallèle avec les *arrangements* qui peuvent par exemple être effectués dans le but de juger les élèves comparativement au niveau et à la composition de la classe, s'écartant d'une appréciation fondée sur les capacités et la progression (Leclercq et al., 2004). Dans ce cas, la stratégie conscientisée de hiérarchisation grâce à la note situe les élèves dans la classe en validant ou non leurs acquis en comparaison aux pairs (Perrenoud, 1998 ; Souchal & Toczek, 2019). Bressoux (2018) affirme dans ce sens que le jugement des enseignants est un prédicteur significatif de la note obtenue par les élèves.

En généralisant ce type de démarche, les établissements peuvent sélectionner les élèves pour conserver une image et une réputation importantes (Blanchard & Lemistre, 2022), influençant significativement le passage au degré supérieur (Crahay et al., 2019) ou encore la trajectoire socio-professionnelle des apprenants (Blanchard & Lemistre, 2022).

Les *arrangements* peuvent certes s'avérer défavorables pour la note obtenue par les élèves, mais peuvent tout autant être favorables à celle-ci. Selon Leclercq et al. (2004), les *arrangements internes lors des procédures d'évaluations* sont au sein-même de la classe et influencent le contrat didactique, le soutien aux apprentissages et la notation (p. ex. *via* l'effet de tendance centrale autour de la moyenne, ou la valorisation de la progression dans les apprentissages). Les *arrangements externes lors des procédures d'évaluations* sont destinés à toutes les personnes ne prenant pas part directement à la passation ainsi qu'à la correction de l'évaluation, comme les parents, les administrations ou les directions d'établissement. Enfin, les *arrangements pour soi* dépendent majoritairement du correcteur et sont issus de sa biographie personnelle, sa personnalité et ses considérations pour le système scolaire. De ce fait, l'origine sociale, l'apparence physique, le genre,

le niveau scolaire général, et le statut dans la classe de l'élève sont des informations pouvant être prises en compte par l'enseignant lors de la notation.

L'utilisation de l'évaluation sommative comme outil de la régulation des apprentissages soulèvent des enjeux quant aux biais et aux *arrangements* impliqués – de manière plus ou moins conscientisée – dans la notation des élèves ainsi que dans la hiérarchisation qui peut en résulter. Tous ces éléments posent notamment la question de la valorisation de la progression dans les apprentissages au sein des classes (Crahay et al., 2019). En effet, si un élève est lésé (ou au contraire trop avantagé) par l'effet de tendance centrale et/ou les *arrangements* opérés par les enseignants, et que cette pratique est institutionnalisée au sein de l'établissement scolaire, cela peut créer un décalage entre l'acquisition réelle des connaissances/compétences et la note.

12. Posture épistémologique et méthode qualitative

Afin de répondre à un questionnaire sur la pratique évaluative en classe, ce travail de thèse s'est orienté vers une méthodologie qualitative auprès des enseignants dans une démarche de recherche-action alimentée par une communauté de pratique.

12.1. Les considérations épistémologiques de la méthode qualitative

Par la réflexion sur la pratique enseignante et la prise en compte du contexte de la recherche, l'approche adoptée est à la fois cognitiviste et socio-culturelle.

Principes généraux

Le cognitivisme est centré sur l'accumulation et le traitement de l'information par l'individu et la réutilisation de cette même information dans ses décisions et ses actes (Crahay, 1999). Crahay (1999) souligne plus spécifiquement que les règles, concepts et principes que l'individu possède proviennent aussi bien de connaissances déclaratives – *via* des réseaux conceptuels ou des images mentales – que des connaissances procédurales comme des séquences d'actions. Il est donc ici question de prendre en compte la mémoire à court terme et la mémoire à long terme des individus dans leur apprentissage afin d'avoir accès à la manière dont celles-ci traitent et structurent les informations pour parvenir à des schémas mentaux sur les règles et actions qui conviennent dans l'environnement scolaire (Wixted, 2024).

Par ailleurs, les ancrages sociaux, historiques et culturels de l'école ainsi que des apprentissages ne peuvent en aucun cas passer au second plan de nos considérations, l'individu et son activité étant en relation permanente avec l'environnement social dans lequel il évolue (Vygotsky, 1991). Ce sont par les interactions sociales que l'individu apprend, au cœur des activités collectives, à développer ses propres connaissances et procédures réflexives en adéquation avec les significations communes formulées selon la culture

contextuelle (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Vygotsky, 1991). Selon Crahay (1999), la théorie vygotskienne sur les apprentissages et le développement des individus peut ainsi se résumer : « Si la personne avec ses processus cognitifs se construit par l'incorporation progressive des instruments sémiotiques produits par l'histoire culturelle de l'humanité, alors le développement psychologique est indissociable de la vie en société et des interactions de l'individu. » (p. 325).

En somme, l'individu peut apprendre, s'approprier et développer des connaissances socialement partagées au travers des interactions avec autrui. Ces dernières sont notamment porteuses de significations et de sens pour l'individu grâce à l'influence de la culture environnementale sur les interprétations de chacun, les situant par la même occasion dans le temps et l'espace.

Ainsi, le chercheur voulant s'immiscer dans une dynamique d'évolution et d'apprentissage de la pratique professionnelle doit adopter une approche socioconstructiviste mais également socioculturelle (Cobb et al., 2001). Une telle approche de la collaboration entre chercheur et praticien de l'enseignement donnera alors naissance à une réflexion et une interprétation de la culture locale suffisamment aiguisée pour être en adéquation avec les attentes ainsi que les besoins de chacune des parties prenantes (Soganci, 2013). De plus, cela permet de créer un milieu sécurisant pour les membres de la communauté de pratique, garantissant une grande liberté d'expression au cours des échanges tout en assurant une certaine modération en cas de nécessité (Hipkins & Robertson, 2012 ; Laveault & Yerly, 2017).

Le chercheur doit aussi considérer dans sa démarche les caractéristiques des liens entretenus entre enseignants, permettant les échanges interindividuels, et qui sont effectivement porteurs d'une co-construction des savoirs aboutissant à des apprentissages collaboratifs (Soubre, 2021). L'enseignant – par son sentiment d'appartenance au collectif – va entrer dans un processus d'acculturation au groupe, lui donnant accès aux apprentissages effectués sur la pratique ainsi qu'à la culture autour de celle-ci (Baudrit, 2007). Ainsi, le collectif représente une source d'aide et de connaissance dont l'individu va se servir pour alimenter sa pensée

individuelle (Dillenbourg, 1999). Se dessine alors des va-et-vient entre individu et collectif, favorisant tout autant la cognition individuelle sur les apprentissages que l'acculturation aux pratiques du milieu socio-professionnel (Adie et al., 2012). Le chercheur se tient comme partenaire des apprentissages pour en faciliter l'étayage et engager des processus de réflexion sur les problématiques qui jaillissent de la pratique.

Dans le cadre de cette recherche

Partant de ces considérations, les processus mentaux engagés dans notre démarche méthodologique (les perceptions, l'attention, la mémorisation, etc.) vont encourager la résolution collective des problèmes identifiés dans la pratique et le traitement des informations diffusées auprès des participants (Adie, 2014).

À travers les échanges, chaque enseignant pourra mettre en œuvre des stratégies cognitives selon ses caractéristiques individuelles dans le but de répondre au mieux à ses besoins et attentes spécifiques dans une volonté de développement des compétences professionnelles (Adie, 2014). Pour atteindre cette perspective, la recherche présentée fait graviter autour des discussions la complexité des pratiques professionnelles tout en soulignant les contradictions qui peuvent exister entre les participants (Monceau, 2022). Dans cette idée, notre approche se veut compréhensive en recueillant le ressenti et la compréhension que les acteurs ont de leurs difficultés et de leur contexte. Cette démarche les amène vers l'établissement de perspectives d'évolution en proposant des cadres interprétatifs de leur contexte socioculturel (Aussel & Bedin, 2019 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Considérer la part socio-culturelle des pratiques évaluatives revient finalement à mettre en débat les divergences culturelles et sociales de ces mêmes pratiques en incluant les croyances établies, les valeurs individuelles, les normes sociales, etc. pour aboutir à un consensus autour du statut attribué à l'évaluation sommative dans un environnement éducatif spécifique et partagé par les participants (Adie, 2014). Cette considération est l'opportunité de convenir d'une pratique évaluative co-construite entre les enseignants et le

chercheur en réexaminant le savoir professionnel établi et les évolutions de celui-ci pour aboutir à une modification concrète des pratiques enseignantes (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016 ; Vanhulle, 2009).

12.2. La recherche-action pour analyser et transformer la pratique enseignante

La relation entre théorie et pratique dans la recherche-action

Le savoir scientifique en lien avec les activités professionnelles regroupe les théories et les techniques développées au fil de modèles prônant la résolution des problématiques de l'activité selon des méthodes éprouvées et structurées scientifiquement (Schön, 1983). Cependant, cette rigueur scientifique affichée risque parfois de séparer la recherche de la pratique réelle et, par conséquent, le savoir de l'action (Schön, 1983). De ce fait, il est particulièrement délicat d'aborder la singularité des situations vécues, tout comme la complexe réalité de l'environnement dans lequel les théories ont vocation à s'appliquer. En outre, la pratique possède une grande richesse comprenant des savoirs tacites et implicites que chaque acteur est supposé maîtriser. Leur fort ancrage contextuel et uniquement adapté à une activité définie empêche la généralisation.

La volonté des collectifs de professionnels de créer une dynamique autour d'un développement collaboratif de l'activité donne au chercheur une opportunité d'avoir accès au terrain. L'engagement de ce dernier dans les problématiques propres aux activités des participants établit un lien entre la recherche et la pratique professionnelle. Ce lien peut être entretenu et utilisé pour parvenir à des réflexions quant à l'activité en alliant d'un côté les connaissances de la recherche et les innovations théoriques et, de l'autre côté, les réalités et les savoirs appartenant au terrain. Comme le résume Schön (2011), « il y a une mutualité potentielle de l'intérêt réciproque des praticiens et des chercheurs, qui peut être exploitée par le processus de collaboration réflexive sur la pratique. » (p. 222).

Dans la perpétuelle quête de validité de la production des connaissances dans le domaine professionnel – et dans l'optique de ne pas s'égarer entre domaine professionnel et domaine de recherche

– la mise en relation de la recherche avec les pratiques professionnelles concrètement réalisées (Guérin, 2022) s’inscrit dans l’idée d’un déplacement du chercheur sur le continuum entre le pôle des connaissances formelles et méthodiques dont témoigne la recherche, et le pôle des actions qui peuvent être étayées et réfléchies par le praticien (Albero, 2017). En suivant cette idée de déplacement entre théorie générale et pratique spécifique, les acteurs (chercheur comme praticiens) sont conjointement capables (par un regroupement en communautés de pratique, par exemple) de donner un sens aux tâches en amenant une certaine réflexivité à l’activité professionnelle *via* la confrontation aux situations particulières et « surprenantes » (Schön, 1983 ; Ryan & Webster, 2019). La recherche-action se pose comme une démarche incluant un caractère scientifique avec un ou des chercheurs et une intervention de terrain auprès des praticiens, le tout prenant la forme d’un travail collectif entre ces deux types d’acteurs (Monceau, 2022).

La recherche-action vise une stratégie de changement planifié dans une dynamique de résolution de problème, constituant le socle d’un partenariat entre individus (Audoux & Gillet, 2011 ; Robbes, 2020). Dans l’institution, les changements engendrés mènent à une adaptation des pratiques professionnelles – individuelles comme systémiques – aux structures internes des organisations en évitant la formalisation des pratiques, tout en conservant une grande contextualisation (Bonny, 2014). Il y a là un véritable enjeu social et institutionnel (Bonny, 2014) car le changement ne peut être opéré qu’en contexte de pratique (au sein de l’organisation), ce dernier entretenant une relation d’interdépendance avec le système social dans lequel il est ancré, le statut des acteurs, le système de communication entre individus, ou encore les caractéristiques de la structure institutionnelle comme ses limites, ses besoins, etc. (Morrissette, 2013). Cette considération pour la dimension sociale se reflète notamment au travers des travaux de Cardinal et Morin (1993) affirmant que la recherche-action est une « démarche de compréhension et d’explication de la praxis des groupes sociaux, par l’implication des groupes eux-mêmes, dans le but d’améliorer leur praxis » (p. 2).

Pour le chercheur, la recherche-action comporte un avantage certain pour le recueil, l’analyse et l’utilisation des données. En

effet, les matériaux récoltés dans le cadre de l'action et de la transformation de la pratique professionnelle peuvent être utilisés à des fins de recherche et de développement théorique (Étienne, 2022).

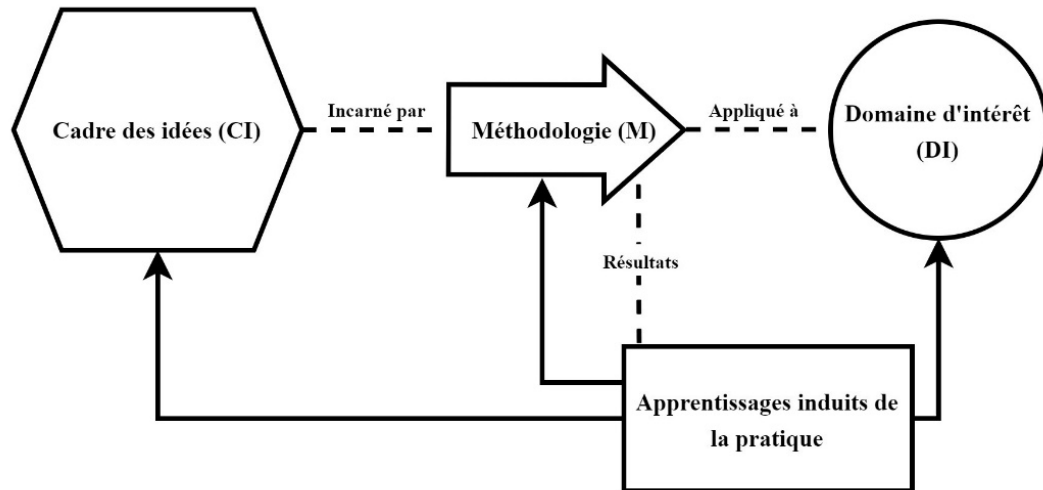
La posture du tandem chercheur-praticien dans le changement de pratiques

La mise en place d'un dispositif de recherche-action – en visant l'amélioration de la pratique professionnelle par un recul théorique – demande un grand engagement de la part des acteurs souhaitant et profitant des changements car c'est un processus itératif impliquant les individus sur le long terme (Morrissette, 2013). C'est par la pleine implication des praticiens devenant réflexifs (Robbes, 2020 ; Schön, 1983) – et à l'aide des apports ainsi que du regard de la recherche – que le processus de changement de pratique peut être concrétisé. Ce processus opère alors une remise en question des axiomes de la pratique, un examen approfondi de celle-ci et un contrôle des actions engagées (Morrissette, 2013). Dans cette dynamique de recherche, chaque élément pertinent (les idées, la méthodologie et les intérêts) peut perpétuellement être affiné et rediscuté au regard des apprentissages réalisés *via* l'avancement du projet.

La recherche-action part ainsi des idées, croyances et opinions exprimées des acteurs sur leurs pratiques et va vers une application méthodologique concrète ayant un effet sur les éléments d'intérêt pour les praticiens ainsi que le chercheur. Ce processus est représenté par Checkland et Holwell (1998) (voir Figure 8). Selon les auteurs, la recherche-action prend la forme d'un cycle itératif alliant le cadre des idées (CI), la méthodologie (M) et le domaine d'intérêt des acteurs (DI). C'est pourquoi, le processus de changement des pratiques ne peut être envisagé que dans un cadre épistémologique bien défini en amont pour que les réflexions sur le plan méthodologique et éthique puissent ne pas être freinées par l'institution et/ou la recherche (Monceau & Soulière, 2017).

Figure 8

Éléments pertinents dans le cadre de la recherche-action (Checkland & Holwell, 1998, p. 13, traduction de l'auteur)



Le chercheur prend donc activement part à l'amélioration et au développement de la pratique par le collectif. Il doit en effet être attentif aux idées des parties prenantes en encourageant une méthodologie de recherche qui puisse directement être adaptée pour agir sur les points d'intérêt des acteurs. En tant que responsable de la planification du projet, catalyseur et facilitateur de l'action, concepteur des tâches ou des stratégies de *feedback*, observateur ou encore rédacteur de synthèse, le chercheur est garant de la dynamique du projet par sa capacité à accompagner l'action de sa programmation à son analyse (Robbes, 2020).

La relation entretenue entre chercheur et praticiens au cours de la production de savoirs sur la pratique souligne tout de même l'interdépendance et la fondamentale nécessité de conserver des rapports horizontaux (Tourrilhes, 2015). De ce fait, chaque partie prenante se doit de reconnaître l'altérité et les positions divergentes pour aboutir à la considération des intérêts de chacun. Cela occasionne une mise en perspective des intérêts légitimement exprimés avec les objectifs fixés en début de processus de recherche (Audoux & Gillet, 2011 ; Guillemette & Savoie-Zajc, 2012). Partant de là, il peut tout à fait être planifié un apprentissage par la réflexion sur l'action au détour d'une intervention extérieure documentée et théoriquement développée par le travail collectif.

Pour le chercheur en éducation, l'enjeu reste l'évitement d'une immersion complète dans l'environnement de recherche en oubliant son regard critique. À ce sujet, et afin de ne pas perdre de vue sa recherche, le chercheur doit prendre garde à ne pas laisser la dimension épistémique de côté, au profit de la mise en œuvre par l'action et de la validation systématique de ses hypothèses (Étienne, 2022). Il ne doit pas non plus prendre une posture autoritaire qui aboutirait à une relation verticale avec les acteurs de terrain (Friedberg, 2001). Il faut alors se déplacer entre ces deux pôles (immersion et autorité) dans le but d'adopter une posture médiatrice dans les échanges en insufflant la dynamique et l'énergie nécessaires au collectif. Une telle démarche de travail en groupe a de réelles conséquences sur la pratique enseignante (Friedberg, 2001).

Une méthodologie adaptée au domaine de l'enseignement

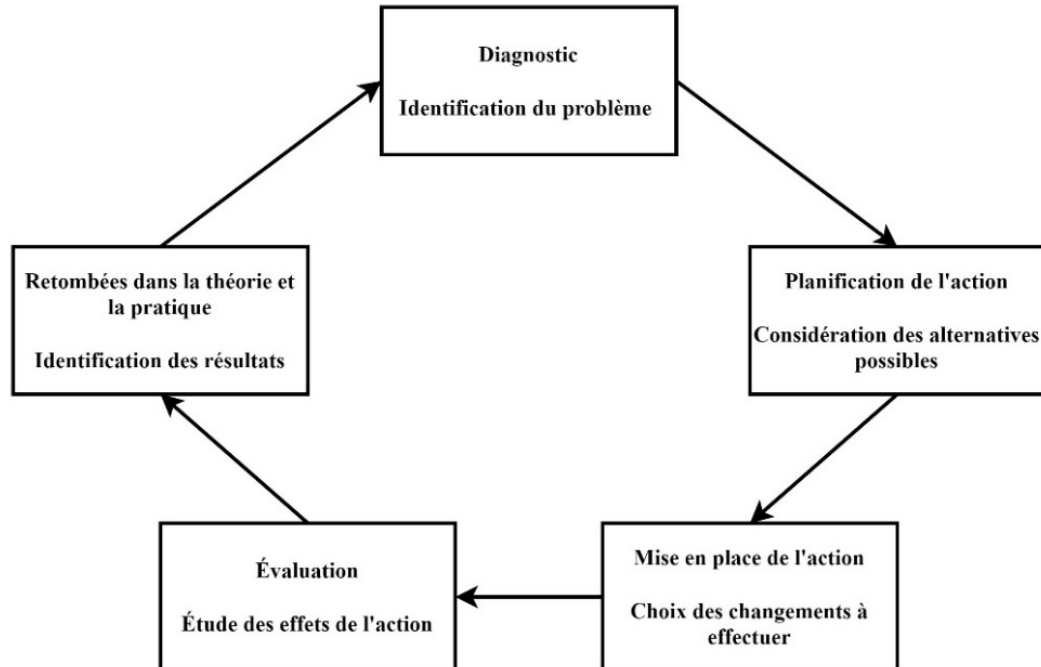
Ainsi, le partenariat de recherche entre chercheur et praticiens doit être transversal à toutes les étapes du projet (Robbes, 2020) pour parvenir à une émancipation des pratiques institutionnelles cristallisées (Morrisette, 2013 ; Robbes, 2020) en encourageant le développement professionnel par l'identification, le développement ainsi que l'apprentissage des ressources disponibles (Morrisette, 2013). L'objectif principal de cette méthodologie ancrée dans le modèle de *rationalité technique* (Schön, 2011) est d'être capable d'extraire une perspective d'évolution et de changement pour la pratique en passant par les succès et les échecs, ces constats pouvant être applicables à d'autres situations.

Afin d'organiser une recherche-action et les rencontres avec les enseignants, le chercheur ne dispose d'aucune prescription quant à la méthodologie à adopter, les observations et les réflexions sur les pratiques (Allard-Poesi & Perret, 2003). En revanche, plusieurs démarches de recherche-action ont été éprouvées dans la littérature (p. ex. Catroux, 2002 ; Challah et al., 2023 ; Epstein, 2020), fournissant des pistes pour l'élaboration du projet de recherche.

Sur la base de Susman (1983) et en prenant en considération les paramètres de la recherche-action auprès des enseignants, Catroux (2002) décrit par exemple un protocole de recherche-action concret (parmi d'autres) adapté au contexte de l'enseignement en suivant les étapes-clés de modélisation du dispositif (voir Figure 9).

Figure 9

Modèle de la recherche-action adapté de Susman (1983) (Catroux, 2002, p. 13, traduction et adaptation de l'auteur)



La recherche-action met particulièrement l'accent sur les considérations des individus en partant d'une situation présentant un problème dont le chercheur et les professionnels se saisissent. L'identification du problème prenant part à l'activité est ainsi la première étape du processus de recherche-action dès lors que le chercheur évolue sur le terrain. Cette définition des problèmes inhérents à la pratique identifie les besoins des enseignants. Les besoins sont ainsi traduits grâce à la centration du chercheur sur l'enseignant, ses pratiques, ses jugements. Les différentes parties prenantes débutent ainsi une réflexion située et propre à l'activité sur un événement particulier, devenant l'objet des discussions (Mertler, 2021 ; Theureau, 2010). Les éléments pouvant être modifiables directement par le praticien pour initier le changement font l'objet d'hypothèses sur les perspectives d'amélioration de la situation, *via* des propositions d'enseignement qui sont débattues (Catroux, 2002 ; Robbes, 2020).

La planification de l'action peut alors prendre forme grâce à la capitalisation des faits, des observations et des entretiens par le chercheur. Les documents produits – ayant des natures variées –

participent à la triangulation des données sur une même pratique enseignante (Catroux, 2002). Ainsi, les paramètres de la recherche et des analyses de la pratique ont l'occasion d'être renégociés au fur et à mesure des avancements, selon les pratiques professionnelles admises par l'institution et les données récoltées (Catroux, 2002 ; Guillemette & Savoie-Zajc, 2012 ; Mertler, 2021). Le but ici est d'anticiper sur l'action pour négocier ses modalités (par des discussions, l'évaluation des possibilités d'action en prenant en compte les contraintes, etc.) avant sa mise en place.

La mise en place de l'action est cruciale car elle représente la première phase de changements concrets pour la pratique enseignante. Elle est le résultat des propositions de nouvelles actions prenant leurs racines dans les aspects positifs de la pratique antérieure (Mouvet, 2009). Les enseignants sont – à cette étape – en autonomie concernant leur propre pratique, les changements effectués, l'analyse de ceux-ci, et la prise en compte des limites, contraintes, ou encore ressources à disposition (Mouvet, 2009). Le travail de recul sur l'activité permettra de modifier la pratique en cours d'action, soulignant l'attention toute particulière à apporter par les parties prenantes sur l'examen des données collectées tout au long de la phase de changement de pratique (Catroux, 2002). Albarello (2022) mentionne par ailleurs que ce recul sur la pratique (p. ex. *via* des échanges réguliers entre pairs) peut également s'effectuer de manière diachronique pour constater l'évolution des aspects traités au fil du temps. Cette réflexivité sur les actions amène irrémédiablement à effectuer des allers-retours entre l'immersion dans la tâche et la distanciation (Albarello, 2022 ; Bonny, 2014).

Cette analyse sur l'action amène par conséquent le chercheur et les enseignants à l'évaluation des effets de l'activité produite. Dans cette idée, le chercheur va engager avec les praticiens une description explicite de l'action en interprétant, en analysant et en décomposant l'activité. Sont alors mis en avant les changements observés, les effets positifs et négatifs de ces changements, et les apprentissages qui ressortent des nouvelles pratiques (Catroux, 2002). Le groupe d'échange a – au cours de cette étape – l'amplitude suffisante pour exprimer sa perception de la pratique et son vécu, construisant un panorama détaillé du sujet traité (Albarello, 2022).

Les changements perçus comme réalisables et apportant positivement à la pratique – en fonction des contraintes de l’institution – pourront être implantés dès cet instant dans l’enseignement au quotidien, toujours en conservant cette réflexion quant aux conséquences potentielles sur l’apprentissage et la profession. Par la suite, la généralisation des pratiques nouvellement adoptées et issues de l’activité réflexive se matérialisera par les retombées aussi bien pratiques (par la transmission des savoirs et des outils développés à la communauté de pratique) que théoriques (par l’induction des résultats de l’étude de cas au sein de la communauté de recherche) (Catroux, 2002 ; Guérin, 2022 ; Kaddouri, 2009).

Cette démarche de réflexion perpétuelle sur l’action conduit par ailleurs à de nouvelles thématiques et problématiques pour la recherche, issus des interprétations partagées. Les acteurs et le chercheur peuvent alors se saisir de ces derniers questionnements pour développer la pratique et la théorie dans un nouveau cycle itératif.

Validité de la démarche dans le contexte de l’enseignement

À travers les principes de la recherche-action, il y a la recherche de validité scientifique et de validité sociale (Marcel & Broussal, 2022). La validité scientifique est qualifiée d’interne par la cohérence du projet qui est ancré contextuellement avec un suivi et une re-discussion perpétuelle. La capitalisation des traces – orales comme écrites – contribue à cette validité scientifique interne *via* une analyse en continu des contenus avec une triangulation méthodologique en croisant les données des entretiens collectifs, des échanges individuels et des observations directes des pratiques en classe (Caillaud & Flick, 2016).

La validité scientifique vise également à être qualifiée d’externe en tentant d’extraire des théories qui puissent être généralisables à d’autres institutions. Pour garantir la validité scientifique externe, des critères de reproductions pour la généralisation existent tels que l’explicitation de la méthodologie en lien avec un cadre d’idée défini, et la définition de points de passage dans le parcours réflexif sur l’activité (Audoux & Gillet, 2011 ; Bourgeois, 2016).

La validité sociale, quant à elle, vise la bonne réception du projet de recherche par les acteurs et son appropriation à travers l'activité. Ce second pan de la validité du processus de recherche veille à ce que la subjectivité et les biais soient palliés grâce à la participation de multiples acteurs confrontant leurs jugements, la validation des idées à travers des situations concrètes, ou encore la généralisabilité des conclusions (Khanlou & Peter, 2005).

Dans le contexte éducatif, la recherche-action constitue donc une approche permettant l'explicitation des stratégies enseignantes et des apprentissages des élèves au cours de la pratique quotidienne (Robbes, 2020). En s'inscrivant dans des situations de classe (Mertler, 2021), elle contribue à une investigation qualitative menant à un savoir scientifique fondé sur la pratique de l'enseignement (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012 ; Mottier Lopez, 2018). Cela engendre une transformation de la pratique enseignante validée scientifiquement et socialement par le biais du collectif (Mottier Lopez, 2015a, 2018 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016). Chacun peut alors s'approprier individuellement les conclusions validées collectivement en prenant appui sur divers savoirs contextualisés et des analyses partagées de situations de classe, selon les contraintes institutionnelles (Laveault et al., 2014).

12.3. Questionnement sur le rôle de la CdP sur la culture et les pratiques évaluatives

Les résultats obtenus au cours de la partie quantitative de ce travail de recherche et relatifs aux buts d'accomplissement, au stress, au *coping* et ses liens avec le sentiment d'efficacité personnelle (Mabilon, 2022, 2024), ont constitué un appui suffisamment solide pour entreprendre un projet collectif sur la pratique évaluative des enseignants.

Bien que les approches qualitatives et quantitatives aient été longtemps mises en opposition, l'approche quantitative des précédents articles de recherche nous a en effet conduit à adopter une approche qualitative pour répondre à différentes interrogations sur les conceptions des enseignants quant aux évaluations sommatives, le rôle des pratiques évaluatives dans les ressentis des

élèves et le levier de changement que pourrait constituer une communauté de pratique à ce sujet.

Ces questionnements ne sont d'ailleurs pas nouveaux et trouvent leurs fondements dans l'évolution constatée de la conception que les élèves ont des buts poursuivis par l'école au fil de la scolarité et la place de l'évaluation dans la définition de ces buts, amenant un grand nombre de conséquences sur les émotions ressenties et l'apprentissage (Crahay, 1999).

Ainsi, le questionnaire guidant notre recherche qualitative a pour dessein la compréhension du rôle de la communauté de pratique enseignante (Morrissette, 2010) sur la culture et la pratique évaluatives. Dans un contexte de changement des directives évaluatives, une telle considération a permis d'organiser un suivi longitudinal de groupes d'enseignants au travers d'une recherche-action (Monceau, 2022). Cette dernière a pris en compte le contexte institutionnel en pleine mutation ainsi que l'émergence des pratiques individuelles et collectives lors des échanges pour parvenir à un consensus suffisamment construit, capable de faire évoluer non seulement les considérations, mais aussi les pratiques évaluatives collectivement partagées.

Sur un plan pragmatique, le déroulement et la planification de la recherche-action ont significativement été influencés par les opportunités d'accès au terrain de recherche selon les contraintes calendaires de chacune des parties prenantes.

Mise en œuvre concrète de la recherche-action

Cette partie est consacrée à la description du dispositif mis en œuvre auprès des enseignants du secondaire (Mabilon, 2025).

Mars 2023

Après de premiers contacts avec l'établissement choisi pour cette étude, il nous a été demandé de faire une présentation du projet de recherche devant l'ensemble du personnel enseignant. Par la suite, nous avons sondé l'intérêt des enseignants pour participer à

notre recherche. Le choix des participants s'est établi sur la base de l'intérêt et de la disponibilité des volontaires. L'échantillon est ainsi composé de 12 enseignants ayant répondu favorablement, regroupés en deux communautés de pratique.

Ce choix de scinder l'échantillon en deux groupes a un double intérêt. Le premier est motivé par la volonté de laisser une grande place au discours et au vécu de chaque participant. Un groupe réduit favorise la prise de parole de chacun pour parvenir à la confrontation ou la confirmation des considérations, tout en facilitant la modération des échanges par le chercheur en garantissant un climat de confiance. Par ailleurs, le second intérêt à la constitution de deux groupes réside dans la possibilité de créer non pas une seule communauté de pratique mais bien une *constellation de pratique* (Wenger, 1998).

La *constellation de pratique* mène à une dynamique favorable à l'évolution des pratiques évaluatives autour de l'entreprise commune constituée des variables considérées au cours de ce projet. Cette organisation occasionne une meilleure diffusion des évolutions de la pratique, en suivant les liens établis entre les collectifs créés et ceux existants dans l'institution, par le biais d'*acteurs interfaces* assurant les connexions (Wenger, 1998).

Mai 2023

Une fois les groupes constitués, de premiers entretiens collectifs exploratoires ont permis de présenter plus concrètement les modalités et les objectifs du projet aux participants. Ces entretiens ont également occasionné – pour le chercheur – la prise en compte des profils hétérogènes constituant les communautés de pratique. Les échanges furent un moment de négociation et de construction de sens (Soubre, 2021) afin que le chercheur – tout comme les enseignants – puissent s'appropriier le projet et convenir de l'engagement mutuel du groupe autour des variables retenues et considérées.

Sur le plan de la pratique, l'intervention du chercheur a été minimale mais a constitué un élément de facilitation pour la mise en confiance des participants et la verbalisation de certaines notions et

difficultés à propos de l'évaluation, sa conception, sa correction, les directives institutionnelles, le stress, le *coping*, etc. (Charters, 2003). Les échanges ont abouti à de premières perspectives de travail sur la pratique évaluative, les deux communautés ayant explicité les mêmes problématiques.

Septembre 2023

La deuxième rencontre avec les deux collectifs a été l'occasion de réaliser des productions (écrits, réalisations plastiques, etc.) pour effectuer un premier bilan de leurs pratiques évaluatives au regard des thématiques abordées. Ces productions ont notamment reflété les impressions des participants depuis la rentrée scolaire à propos des variables considérées lors de la rencontre précédente (notation, directives évaluatives, *feedback*, etc.). Ce dispositif apporte non seulement des données supplémentaires sur les épisodes évaluatifs vécus afin de les structurer, les discuter et les analyser à travers les communautés, mais il permet aussi de conserver ces traces de productions pour compléter les données à disposition du chercheur (De Sardan, 1995).

En outre, cette rencontre a aussi été centrée sur l'explicitation des apports potentiels des communautés de pratique quant aux thématiques abordées et difficultés rencontrées sur le terrain.

Octobre 2023

En s'appuyant sur les grilles d'observation fondées sur les travaux de Dominguez et al. (2019) et Filliettaz (2018), la troisième rencontre fut individuellement organisée pour observer la passation d'une évaluation sommative dans la classe de chaque participant. Les données récoltées *via* les observations directes sur le terrain ont permis de croiser les sujets des échanges collectifs, les productions concernant les impressions des enseignants et les pratiques individuelles en classe. Le Tableau 10 présente un extrait de ces grilles d'observation.

Ces grilles ont été remplies non seulement par le chercheur, mais également par l'enseignant. L'objectif de ce dispositif a été de croiser les observations de chaque acteur et d'accéder à une vision

holistique de l'événement. Les grilles ont servi de base de travail à soumettre au collectif lors des rencontres suivantes, en les regroupant avec les données déjà récoltées. Cela a de plus permis de souligner si certaines récurrences étaient présentes quant au déroulement, aux attitudes ou aux verbatims des participants observés.

Tableau 10

Extrait des grilles d'observation d'une évaluation sommative en classe

Critères d'observation	Items d'observation	Occurrences	Observations
Attitudes des élèves avant l'évaluation	Manifestations du stress		
	Manifestations du <i>coping</i>		
	Gestes et actions non-verbales		

Novembre 2023

La rencontre de novembre 2023 a fait suite aux observations et a été le moment d'échanges sur la base de l'ensemble des données récoltées afin de dessiner les premières perspectives d'évolution de la pratique évaluative. Le processus de négociation de sens et d'avancement dans les objectifs d'évolution des pratiques a notamment été explicité à l'aide d'une grille utilisée pour rendre compte des consensus et des divergences latentes, soulignant ce qui est significativement partagé ou encore à débattre au sein des communautés (Mottier Lopez et al., 2012). Pour cette recherche, nous nous sommes en effet appuyés sur les travaux de Mottier Lopez et al. (2012) sur la modération sociale pour créer un outil de capitalisation des négociations de sens concernant l'évaluation sommative (voir Tableau 11).

Les éléments discutés ont mené à une démarche d'élaboration de pratiques et d'outils professionnels aidant l'harmonisation des conduites enseignantes lors des évaluations sommatives. Ces éléments nouvellement créés peuvent s'établir de manière transversale dans les différentes disciplines tout en conservant l'égard porté aux nouvelles directives institutionnelles. Grâce à la

modération sociale (Mottier Lopez et al., 2012), la première itération dans la création de ces éléments a finalement été lancée en cours de séance dans une volonté de confronter les pratiques approuvées et partagées de tous au terrain professionnel.

Tableau 11
Extrait de l’outil capitalisant les négociations de sens quant à la mise en condition avant l’évaluation sommative

Catégories	Manières de faire partagées (reconnaissance et accord collectif dans le groupe)	Manières de faire admises (ni adhésion, ni objection dans le groupe)	Manières de faire contestées (désaccords persistants dans le groupe)
Préparation du matériel sur la table de travail			
Arguments			
Roue de la concentration			
Arguments			

Février 2024

Dans la mouvance de la modération sociale implémentée au cours de la précédente rencontre, la rencontre de février 2024 a encouragé les premiers retours d’expérience sur les outils proposés en confirmant les aspects partagés et solidement établis au sein des communautés, les aspects admis mais à rediscuter, et les éléments lacunaires ou à soumettre au débat après la mise en application. Cette démarche a abouti à des modifications et des précisions sur les pratiques et les outils professionnels créés pour corroborer au mieux

les réalités rencontrées sur le terrain. C'est après cette nouvelle mise au point que la deuxième itération dans l'élaboration des pratiques et des outils professionnels a pu être établie.

Avril 2024

La séance finale a fait office de bilan sur les changements apportés à la pratique en formalisant les outils élaborés par les communautés selon les retours d'expérience de la totalité des participants. L'objectif principal immanent des échanges a ensuite été d'établir la direction à suivre en se fiant aux bénéfices et aux apports de la recherche-action, dans une idée d'asseoir sur le long terme les résultats et instruments obtenus au terme de deux cycles itératifs.

Cette séance a également mis en exergue les lacunes et les limites résiduelles des pratiques et des outils afin de conduire à de nouvelles évolutions lors de la prochaine itération. Nous avons voulu – à travers cette séance – mettre en évidence l'autonomie des groupes dans l'innovation de la pratique en considérant le parcours effectué, les perspectives d'ores et déjà forgées et les projections pour l'avenir.

Toutes les entrevues réalisées ont été enregistrées puis retranscrites. Pour le chercheur, ce processus de capitalisation des données liées aux discours a facilité le suivi des évolutions concernant les croyances, les considérations ainsi que les pratiques évaluatives, occasionnant ainsi la possibilité de faire des inférences quant aux jugements formulés sur base de la retranscription. Par ailleurs, les retranscriptions des séances ont documenté les analyses *a posteriori* sur ces thématiques et l'influence des communautés de pratique dans la démarche de questionnement de la pratique évaluative.

Pour les enseignants, la synthèse des discours tenus d'une entrevue à l'autre a alimenté les discussions tout en permettant de faire un suivi clair de l'avancement de la réflexion et des itérations organisées collectivement.

Publication n° 4

Mabilon, A. (2025). La communauté de pratique comme outil de formation pour mieux tenir compte du stress lié aux évaluations sommatives. Étude auprès d'enseignants du secondaire en Suisse. *Recherches en éducation*, (57).
<https://doi.org/10.4000/131oy>

La communauté de pratique comme outil de formation pour mieux tenir compte du stress lié aux évaluations sommatives. Étude auprès d'enseignants du secondaire en Suisse



Alexandre Mabilon

Assistant diplômé, Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire (CERF), Université de Fribourg (Suisse)

Résumé

Cet article présente la manière dont l'accompagnement de communautés de pratique d'enseignants du secondaire peut amener à réinterroger leurs pratiques évaluatives en considérant les enjeux relatifs au stress des élèves inhérents aux évaluations sommatives. Une série de rencontres avec les professionnels ont mis en évidence les pratiques adoptées et contestées pour élaborer un référentiel de pratiques qui soit signifiant et applicable localement. Cette démarche a conduit à la mise en place de pratiques évaluatives co-construites soutenant pour les apprentissages et suffisamment significatives pour être intégrées dans la culture professionnelle, aussi bien à un niveau individuel que collectif.

Mots-clés : coopération et collaboration éducatives, changement et innovation, évaluation des apprenants, émotions et santé mentale, Suisse

Abstract

Associated with summative assessments. A study of secondary school teachers in Switzerland — This paper looks at how supporting communities of practice of secondary school teachers can lead them to rethink their assessment practices, taking into account issues relating to the stress experienced by pupils who are not taking part in summative assessments. A series of meetings with professionals highlighted the practices adopted and contested, with a view to drawing up a reference framework of practices that would be meaningful and applicable locally. This approach has led to the implementation of co-constructed assessment practices that support learning and are sufficiently significant to be integrated into the professional culture, both individually and collectively.

Keywords: educational cooperation and collaboration, change and innovation, learner assessment, emotions and mental health, Switzerland

Le Plan d'études romand (PER) dessine le curriculum des élèves de l'école obligatoire dans sept cantons romands ou bilingues en Suisse dans une optique de développement des compétences pour corroborer aux attentes institutionnelles (CIIP, 2003 ; Tardif, 2006). Le parcours scolaire est ainsi matérialisé par un plan d'études fait d'objectifs d'apprentissage et de critères de réussite. Le but est de situer l'élève dans ses apprentissages, de souligner ses progrès, et de jauger le degré d'atteinte des objectifs. Cette démarche se concrétise par les résultats lors d'évaluations sommatives. En effet, l'évaluation sommative rend compte du degré d'acquisition des savoirs des élèves à travers une mesure sous forme de note ou d'appréciation (De Ketele, 2006). Grâce à un intérêt croissant pour les enjeux liés au stress lors de l'évaluation sommative, les attentes institutionnelles demandent à être mieux explicitées, via une clarification des objectifs et une meilleure communication des résultats.

Pour favoriser la focalisation sur l'élève et son vécu, les collectifs d'enseignants ont la possibilité de transformer l'évaluation sommative en élément de régulation et de progression dans le processus évaluatif (Crahay et al., 2019 ; Morrissette, 2011) en utilisant ses différentes fonctions (orientation, régulation et certification ; De Ketele, 2010). Les enseignants identifient ainsi l'évaluation sommative comme un vecteur potentiel de sanction qui engendre une compétition, une réduction de l'estime de soi, une augmentation du stress et une mauvaise gestion de celui-ci (Butera et al., 2024 ; Mete, 2021). De là, l'évaluation peut tendre à développer les apprentissages en s'intéressant plutôt aux besoins — afin de réduire les conséquences négatives — qu'en prônant la considération pour la note et ses conséquences (Kaur et al., 2018 ; Posselt & Lipson, 2016).

En prenant appui sur des recherches centrées sur les groupes d'enseignants travaillant sur les évaluations (Allal & Mottier Lopez, 2014), la présente étude explicite la façon dont des communautés de pratique d'enseignants du secondaire intègrent les enjeux liés au stress de l'évaluation sommative dans leurs pratiques. Pour cela, nous avons procédé à un constat des pratiques lors d'évaluations sommatives ayant différents formats (oral, écrit, etc.). Cette analyse a contribué à dessiner les perspectives d'une évolution de la culture évaluative en considérant les consensus, les réalités rencontrées, les directives institutionnelles et les enjeux relatifs au stress lié aux évaluations sommatives. La démarche permet la construction d'une culture émergente du collectif et concrétisée par des outils qui s'affineront au fil des rencontres et de l'évolution des considérations quant aux thématiques abordées.

1. La considération pour l'évaluation sommative et le vécu des élèves dans les communautés de pratique enseignantes

1.1. L'évaluation sommative au cœur des pratiques enseignantes et des directives institutionnelles

Le PER est le cadre de référence pour l'enseignement obligatoire dans sept cantons suisses, constituant le projet global de formation des élèves (CIIP, 2003). Il permet la visualisation des apprentissages, l'organisation des enseignements et contenus disciplinaires, ainsi que les attentes fondamentales concernant le développement des connaissances et des compétences. Les pratiques d'enseignement doivent s'adapter au PER pour suivre la volonté de développement des compétences au fil du curriculum (Mottier Lopez et al., 2012 ; Simonet et al., 2024). De ce fait, il y a nécessité de trouver une adéquation entre d'une part les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages et, d'autre part, les attentes des politiques scolaires (Simonet et al., 2024).

Cependant, des dissonances sont toujours existantes entre les attentes institutionnelles et les pratiques en classe (Aussel & Bedin, 2019 ; Saussez, 2019). Ces dissonances permettent aux enseignants — selon le contexte professionnel — une réflexion critique sur les caractéristiques des

activités et des évaluations proposées pour organiser la progression dans l'apprentissage scolaire (Laveault et al., 2014).

Cette démarche réflexive est centrale car, en tant que bilan des acquisitions selon les objectifs d'apprentissage (De Ketele, 2006), l'évaluation sommative doit s'indexer au *réfèrent* (les critères issus des prescriptions de l'institution) afin de pouvoir le confronter au *référé* (les indicateurs d'apprentissage observés qui font l'objet de l'évaluation) (Figari, 1994 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017).

À travers un référentiel, l'évaluation sommative fixe ainsi des critères de réussite dont les objectifs sont en lien avec les attentes institutionnelles afin que les enseignants soient guidés dans la prise de décision concernant le parcours de chaque élève (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). Malgré certains invariants existants dus à la fonction de l'évaluation sommative, un référentiel (ou une *référentialisation* ; Figari & Remaud, 2014 ; Mottier Lopez, 2017) peut être remis en perspective par l'enseignant pour correspondre aux dimensions émergentes dans la classe (contraintes, besoins des élèves, avancement dans les apprentissages, etc.) (Mottier Lopez, 2017).

En considérant par ailleurs les facteurs contextuels et sociaux influant sur les pratiques enseignantes, l'évaluation sommative se retrouve au croisement de plusieurs référentiels (ou *multiréférentialité* ; Mottier Lopez & Allal, 2010), aussi bien immuables qu'émergents, dont l'appropriation et l'utilisation par l'enseignant vont influencer les apprentissages des élèves ainsi que la culture de classe (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018).

Ainsi, la démarche sommative peut revêtir une fonction d'orientation en notant les prérequis nécessaires aux apprentissages de la séquence pour orienter une nouvelle action, une fonction de régulation en notant des aspects spécifiques pour améliorer l'apprentissage en cours, ou encore une fonction de certification en fin de séquence d'apprentissage en attestant des capacités de l'élève (De Ketele, 2010) en s'appuyant sur une *triangulation des référentiels* faisant sens dans le contexte de classe (Mottier Lopez & Allal, 2010).

Dans cette idée de donner du sens à l'évaluation, fixer des objectifs clairs facilite la création de leviers d'apprentissage pour les élèves en donnant un sens à leurs connaissances et leurs compétences acquises ou non (Brookhart, 2022). Par exemple, une évaluation sommative écrite soutient la régulation des processus d'apprentissage lorsqu'elle mentionne les objectifs, les barèmes, les exercices correspondants aux objectifs et le seuil de réussite sur sa page de garde (Mottier Lopez et al., 2012 ; Simonet et al., 2024).

Dans un contexte de changement de directives scolaires, l'évaluation des apprentissages devient un enjeu majeur pour toutes les parties prenantes (Simonet et al., 2024). D'un côté, l'institution instaure des normes et des pratiques codifiées. De l'autre, les enseignants — via des activités individuelles — investissent les demandes institutionnelles en créant des situations d'évaluation hétéroclites (Saussez, 2019 ; Soubre, 2021).

Les enseignants — lorsqu'ils sont confrontés à des changements de normes professionnelles — manifestent souvent des attitudes défensives freinant la modification des comportements (Thorvaldsen & Madsen, 2020). Dans ce cas, les enseignants maintiennent des évaluations traditionnelles entretenant une culture de la méritocratie scolaire, brisant le lien entre les intentions d'évolution et les pratiques concrètes (Girardet, 2024 ; Laveault et al., 2014). Cette situation de résistance des enseignants face aux changements est par exemple présente dans plusieurs recherches regroupées dans un numéro thématique de revue (Mottier Lopez & Girardet, 2024). Ces recherches portent principalement sur l'élaboration de documents institutionnels visant la modification de la culture évaluative dans certains cantons suisses (Droz Giglio et al., 2024 ; Inglada & Pasche Gossin, 2024 ; Simonet et al., 2024 ; Tobola Couchepin & Knubel, 2024). Il y a tout de même une opportunité de changement des représentations par la confrontation des opinions (Guberman et al., 2021 ; Mottier Lopez, 2013), par exemple en créant une culture au-

tour des activités co-produites dans le contexte scolaire (Allal, 2020 ; Mottier Lopez, 2008) au travers de communautés de pratique enseignantes.

1.2. Les communautés de pratique chez les enseignants : catalyseur d'une pratique évaluative commune

La culture évaluative est construite dans un espace physique et temporel défini, résultat de l'interaction entre enseignants et milieu d'enseignement (Morrisette, 2013 ; Mottier Lopez, 2024). Prendre en considération les pratiques des enseignants revient à s'intéresser aux significations collectives négociées, notamment en appréhendant les pratiques et normes communes (Mottier Lopez, 2024).

Les enseignants — à travers leur participation à l'activité de l'établissement et les interactions qui en découlent — constituent un collectif partageant une pratique et des intérêts communs (Wenger, 1998). Les enseignants forment ainsi une communauté de pratique (ou CdP) dont l'action et les significations sont partagées (Lave & Wenger, 1991), devenant culturellement ancrée. La pratique enseignante — dont l'évaluation sommative fait partie — est alors tributaire de l'engagement mutuel de chacun et des significations attribuées par la mise en commun des connaissances et des compétences. La pratique est aussi le reflet d'une entreprise commune dont les objectifs sont fixés par le collectif à l'aide d'un répertoire partagé constitué des ressources à disposition (les routines, les outils, etc.) qui sont issues des activités du groupe ainsi que de son identité (Wenger, 1998).

Chaque individu est constitutif du collectif et de son identité dans la pratique. Si certaines pratiques individuelles sont partagées par les membres de la CdP, d'autres ne sont pas partagées mais sont admises et légitimes. D'autres encore sont contestées avec des positionnements différents, des tensions et des contradictions (Morrisette, 2011 ; Mottier Lopez et al., 2012). Par cette catégorisation des pratiques, les professionnels sont capables de mouvoir la structure de l'activité et du collectif par des activités émergentes créant une rupture de la continuité historique en proposant des concepts novateurs (Wenger, 1998). La CdP crée alors un espace dans lequel le développement professionnel peut s'opérer via un partage du sens donné aux actions et via les discussions concernant les perspectives d'évolution de la pratique (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Laveault et al., 2014). De là, chaque enseignant fait des va-et-vient entre pensée individuelle et pensée collective de la CdP afin de faire évoluer de façon commune et concertée les pratiques (Adie et al., 2012 ; Gravel et al., 2019). La participation et la réflexion individuelle sur l'activité amènent un engagement cherchant l'évolution de la pratique qui se devra d'être cristallisée pour ne pas rester éphémère et sans conséquence (Wenger, 1998).

Au-delà des changements institués par les enseignants, les changements institutionnels peuvent aussi favoriser les discontinuités de la pratique historique en reconsidérant les objectifs et les attentes des membres de la CdP (Wenger, 1998). En outre, dans le cas où plusieurs CdP indépendantes — mais sur un thème commun — se créent dans la même institution, ces changements peuvent aussi bien affecter une seule CdP que toutes les CdP. La multiplicité des groupes dans une même entité institutionnelle partageant les mêmes projets, racines, etc. privilégie les liens entre ces CdP. Ces liens amènent à considérer l'institution comme une *constellation de pratique* formée de multiples CdP et dynamisant le partage de l'évolution des objets utilisés ainsi que des connaissances (Wenger, 1998).

Dans le contexte particulier de l'enseignement secondaire, les échanges réguliers entre les professionnels concernant les évaluations sommatives créent une *constellation de pratique* pouvant porter un projet d'harmonisation des pratiques en réponse aux demandes institutionnelles (Adie et al., 2012 ; Patton & Parker, 2017). De cette façon, les enseignants construisent collectivement leur pratique via le jugement formulé vis-à-vis des attentes officielles (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Ayer, 2018). Une réflexion collective s'organise alors à propos des *référentiels* et de leur rôle dans la pratique évaluative, visant l'alignement des exigences curriculaires avec le cours et

ses évaluations sommatives (Marco-Bujosa et al., 2017 ; Roth McDuffie et al., 2018). Cela permet d'atteindre un consensus dans les pratiques évaluatives correspondant aux demandes institutionnelles et aux réalités sociales situées (Simonet et al., 2024) tout en laissant une marge d'interprétation personnelle aux enseignants (Mottier Lopez, 2024).

En s'éloignant de l'idée d'une évaluation sommative comme source de jugement et de comparaison entre les élèves (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Souchal & Toczek, 2019), celle-ci peut alors devenir un des enjeux liés à la réflexion collective et aux échanges des CdP. Grâce à ces considérations, dans un contexte où la note est souvent au centre des parcours scolaires (Henriksson et al., 2019), la mise en commun des pratiques évaluatives renforce les compétences professionnelles pour (co-)construire des évaluations fiables, valides et équitables (Harlen, 2007 ; Mottier Lopez et al., 2012 ; Tessaro, 2015) et limiter les biais individuels.

Les CdP enseignantes se retrouvent ainsi à l'initiative d'une culture évaluative partagée au carrefour des multiples référentiels issus des attentes officielles, des besoins et des apprentissages des élèves (Guberman et al., 2021 ; Horn et al., 2017) ainsi que du contexte scolaire souvent vecteur de compétition (Butera et al., 2024).

1.3. Le vécu des élèves face aux évaluations sommatives et le rôle de l'enseignant

Si la conception des évaluations — notamment sommatives — occasionne la vérification des acquis lors de divers moments d'apprentissage (De Ketele, 2010) et dans de multiples formats, elle s'inscrit régulièrement dans un but de qualifier et classer selon les résultats obtenus via sa seule fonction certificative (Blanchard & Lemistre, 2022 ; De Ketele, 2010 ; Souchal & Toczek, 2019). Ce processus est exacerbé par l'augmentation du nombre d'évaluations sommatives (ainsi que de leur complexité) dès l'entrée au secondaire (Duckworth et al., 2012), mais aussi par la résistance des enseignants face aux changements de leurs pratiques évaluatives (Girardet, 2024). En conséquence, les adolescents considèrent majoritairement la note obtenue plutôt que le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage (Goffin et al., 2022 ; Waters et al., 2014).

Dans ce contexte, la gouvernance par les résultats (Yerly & Maroy, 2017) engendrée par les évaluations sommatives cause de multiples menaces pour la performance et le cursus des élèves. En effet, la réduction de l'évaluation sommative à sa seule fonction certificative (De Ketele, 2010) devient un enjeu social par les pressions qui l'animent, influençant aussi bien le curriculum des élèves que leurs buts d'accomplissement et le stress ressenti (Mabilon, 2022). Ce stress dû aux sanctions potentielles corrélées à l'évaluation sommative peut non seulement avoir un impact sur le vécu de l'élève (dépression, anxiété, perturbations du sommeil, etc.), mais peut également influencer les capacités d'apprentissage et les performances scolaires (Morales-Castillo, 2023 ; Pascoe et al., 2020). En outre, le stress ressenti est corrélé à une diminution du sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte scolaire (Freire et al., 2020 ; Mete, 2021). Les élèves pensent alors ne pas être à la hauteur des demandes et des attentes formulées par l'école (Henriksson et al., 2019).

Cette conscientisation des adolescents quant aux enjeux liés à l'évaluation sommative et ses répercussions sur le bien-être et les apprentissages, amène en somme une grande appréhension ainsi que du stress (Morales-Castillo, 2023). Le stress ressenti est en revanche indépendant du format de l'évaluation adopté par l'enseignant (oral, écrit, travaux pratiques, etc.), celui-ci n'ayant pas d'incidence significative sur le stress de l'élève (Putwain, 2008).

De cette façon, les enseignants — en entretenant un contexte de comparaison entre élèves avec forts enjeux pour l'admission au degré supérieur (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Crahay et al., 2019) — deviennent aussi des vecteurs de stress si l'on considère la pression exercée en classe, la régularité et la difficulté des évaluations sommatives (Koenka, 2020 ; Lerang et al., 2018). Les situations de stress que représentent les évaluations sommatives sont donc des événements

demandant à être gérés (par des stratégies de *coping*¹ ; Lazarus & Folkman, 1984) de manière adaptée pour éviter toute conséquence négative à long terme (Holahan et al., 2017).

L'interprétation que font les apprenants des pratiques évaluatives de l'enseignant devient alors déterminante pour leur vécu (Raulin, 2017). En effet, selon leurs pratiques évaluatives en classe, les enseignants sont tout à fait capables de sanctionner, tout comme d'accompagner les élèves vers des stratégies plus efficaces face au stress ressenti (Amai & Hojo, 2021) et ainsi le limiter. Plus concrètement, en modifiant les pratiques évaluatives en classe, les enseignants ont les moyens d'agir sur l'appréciation des élèves concernant la situation évaluative, la rendant moins menaçante (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016).

Dans ce cas, le soutien apporté par les enseignants réduit les conséquences négatives du stress sur le vécu des élèves (Kaur et al., 2018 ; Koenka, 2020 ; Lerang et al., 2018). Le sentiment d'être soutenu diminue la détresse psychologique potentiellement provoquée par l'évaluation sommative (Mabilon, 2024). Par exemple, l'évaluation-soutien d'apprentissage cible — grâce aux informations récoltées par l'enseignant — le développement des capacités des élèves et encourage les efforts par des régulations bienveillantes (*feedbacks*, *étayages*, etc.) (Allal & Laveault, 2009 ; Koenka, 2020). En somme, un discours prônant l'effort d'apprentissage et axé sur la compréhension plutôt que la compétition entre pairs tend vers des émotions positives (Shim et al., 2017).

Cette recherche a pour dessein la ré-interrogation des pratiques évaluatives en aboutissant à la création d'une culture autour de l'évaluation sommative et de ses multiples fonctions. À travers l'accompagnement de CdP d'enseignants au secondaire, l'étude apporte également un éclairage aux considérations pour les enjeux relatifs au stress inhérent aux évaluations sommatives. Nous visons à mettre en évidence les enjeux contextuels et institutionnels considérés par les CdP pour la pratique évaluative. De là, nous cherchons à établir les points de consensus et de contestations pour co-construire des outils favorables au développement professionnel et à la réduction du stress des élèves. Par cette démarche, nous tentons également de comprendre quels aspects du fonctionnement ainsi que de la structure des CdP ont favorisé l'implémentation de ces outils dans la culture évaluative locale.

2. Un projet de recherche dans un contexte institutionnel en pleine évolution

2.1. Dispositif de recherche et participants

Contexte évaluatif fribourgeois (Suisse) et changements de directives

Les directives du canton de Fribourg (Suisse) en matière d'évaluation et d'enseignement ont été modifiées pour la rentrée 2022. Ces remaniements visent à mieux accompagner les élèves, notamment par un meilleur soutien pour le développement des apprentissages (DICS, 2021). Les directives explicitent les principes de l'évaluation sommative selon l'année de scolarité des élèves ainsi que des disciplines (par exemple, fréquence des évaluations sommatives, semestrialisation des bulletins ou communication des résultats) et imposent, sur une page de garde, une explicitation des objectifs d'apprentissage à destination des élèves.

Les étapes du projet de recherche

L'établissement d'enseignement secondaire dans lequel s'est déroulée cette recherche se trouve dans le canton de Fribourg. L'établissement compte près de 800 élèves entre la 9^e et la 11^e année de scolarisation (dernières années de la scolarité obligatoire) et 80 enseignants. La figure 1 décrit les étapes du projet, de la présentation de la recherche à l'institutionnalisation de nouvelles pratiques évaluatives. Les participants ($N = 12$) ont une expérience allant de 2 à 30 ans

¹ Le *coping* regroupe les efforts et les stratégies mises en place pour faire face aux situations évaluées comme stressantes par les individus. Ces stratégies sont résultantes des comportements et cognitions spécifiques à la situation vécue (Lazarus & Folkman, 1984).

($M = 14.3$). Ils ont conjointement participé aux étapes du projet de recherche au sein de deux CdP.

Figure 1 – Les étapes du projet de recherche

Mars 2023	Présentation du projet, de ses thématiques et constitution des communautés de pratique
Mai 2023	Échanges sur les évaluations, leurs enjeux et les attentes des participants
Septembre 2023	Réalisation de productions individuelles et rôle de la communauté de pratique dans la résolution de problème
Octobre 2023	Observations individuelles en classe lors de la passation d'une évaluation
Novembre 2023	Catégorisation des pratiques individuelles et collectives et création d'outils
Février 2024	Retours d'expériences sur les outils et modifications
Avril 2024	Changements, limites et perspectives des outils

Les premières rencontres (mars et mai 2023) ont présenté les thématiques de l'étude aux CdP. Les échanges ont établi les fondements du fonctionnement de chaque CdP, un état des lieux concernant les pratiques évaluatives de chacun, les thématiques centrales, ainsi que les attentes des participants quant au développement de leurs pratiques.

La rencontre de septembre 2023 s'est axée sur le rôle des CdP dans les changements des pratiques évaluatives et les conséquences probables sur le vécu des élèves. Des productions individuelles ont documenté le bilan des CdP concernant leurs impressions et problématiques sur les thématiques abordées depuis la rentrée scolaire. Ces productions sont un apport informatif traduisant l'expression d'aspects parfois peu visibles au sein des discours tout en offrant un support structurant aux discussions (de Sardan, 2008).

Par la suite, nous avons réalisé des observations directes dans la classe de chaque participant (octobre 2023), soit 12 observations au total. Ces observations directes ont été organisées lors de périodes de cours consacrées à la passation d'une évaluation sommative (orale ou écrite). Chaque période d'observation a duré 45 minutes. Les observations — transcrites via des prises de notes ainsi qu'une grille d'observation (Dominguez et al., 2019 ; Filliettaz, 2018) — sont un apport additionnel quant aux attitudes, questionnements et comportements des élèves au cours des évaluations, tout en renseignant les attitudes et réactions propres aux enseignants. Ces données ont pour but d'alimenter les échanges menant aux changements des pratiques évaluatives.

Les rencontres suivantes (novembre 2023 et février 2024) ont exposé les pratiques évaluatives individuelles au travers d'une méthodologie fondée sur la *modération sociale* (Allal & Mottier Lopez, 2014). Cette méthodologie a permis de catégoriser ce qui relève des pratiques partagées (communes à tous les enseignants), admises (légitimées par la CdP mais pas nécessairement réalisées par tous) ou contestées (sources de tensions entre les enseignants mais existantes grâce à des conciliations) et les raisons de ces niveaux de reconnaissance (Mottier Lopez et al., 2012). Cela a soutenu un dialogue professionnel, une évolution de la pratique orientée vers le soutien favorable au développement des apprentissages par la création d'outils, et la limitation des conséquences négatives sur le vécu des élèves. Elle fédère les CdP autour de l'entreprise commune tout en renforçant le répertoire partagé.

La rencontre d'avril 2024 a eu pour objet les changements constatés via les nouvelles pratiques et outils émergents ainsi que les perspectives de développement futur via les échanges, les traces orales et écrites sauvegardées sur les pratiques collectives et individuelles discutées. Les membres ont fait une synthèse des apports des CdP sur l'établissement d'un consensus dans la pratique, les lacunes encore à combler, les contestations résiduelles et les perspectives envisagées pour la suite du processus réflexif sur la pratique évaluative.

Une approche cognitiviste et socioculturelle

La méthodologie décrit le jugement professionnel tel qu'inscrit dans la culture et les interactions dans le contexte scolaire (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Ayer, 2018). L'approche permet un ancrage cognitiviste et socioculturel. Elle donne accès à la culture évaluative générée par les CdP (notamment via les interactions et l'activité sociale), mais aussi au débat professionnel ainsi qu'au va-et-vient entre pensée collective et pensée individuelle culturellement ancrées (Adie et al., 2012 ; Gravel et al., 2019). Les rencontres créent des activités structurées culturellement et dont le sens peut être partagé ou contesté par chacun (Mottier Lopez et al., 2012). L'objectif est finalement de construire une structure socioculturelle partagée tout en apportant une réflexivité sur la pratique grâce aux controverses et contradictions, amenant la déstabilisation et la perpétuelle réinterrogation du savoir professionnel afin d'éviter les pratiques fondées sur la reproduction sociale (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2016 ; Vanhulle, 2009).

2.2. Recueil et traitement des données

Pour que le projet puisse être documenté et analysé, les rencontres ont été enregistrées (audio) et les traces écrites (produites par les participants et le chercheur) conservées. Cette procédure contribue à analyser le discours et le positionnement des participants au cours des échanges. Elle permet également de constater la réflexivité des participants sur le projet et l'évolution de leur considération pour celui-ci. L'appréhension des savoirs, des compétences et des vécus sur le terrain professionnel par les interactions analysées, explicite ce qui est partagé, accepté ou encore conflictuel (Morrissette, 2011 ; Mottier Lopez et al., 2012).

Concrètement, le traitement des données issues des rencontres s'est établi sur la base de re-transcriptions réalisées à partir des échanges avec les enseignants. Les propos ont été identifiés et catégorisés selon les thématiques et problématiques abordées par les CdP (Thomas, 2006). Sur cette base, nous avons construit un tableau d'analyse (tableau 1 en annexe) afin de mettre en relation les thématiques traitées, l'évolution de la réflexion au fil des séances, les propositions pour la pratique et le cadre théorique dans lequel s'inscrit la démarche. Cette procédure a permis de mettre en exergue les aspects concrets traités par les CdP et de les analyser au regard de la littérature.

Les observations directes visent à rendre compte de l'expression de la culture évaluative. Elles ne sont pas filmées pour que les comportements puissent être les plus « naturels » possible (Fillietaz, 2018). Dans l'optique de décrire les pratiques évaluatives et les comportements des acteurs tout au long de la période, la grille utilisée pour les observations (tableau 2 en annexe) s'est scindée en deux parties se suivant chronologiquement : la mise en condition et la passation de l'évaluation sommative. La conception de la grille, tout autant que le choix des catégories retenues, sont le fruit d'un travail de co-élaboration avec les enseignants participant au projet de recherche. En s'appuyant sur Matthew Hora et Joseph Ferrare (2013), les enseignants ont structuré avec les chercheurs la grille d'observation selon l'objectif visé, la granularité recherchée, le public, les disciplines, les inférences et les dimensions concernées par la description. Un pré-test de la grille a été effectué avant les observations pour identifier les éventuelles incompréhensions ou redondances, donnant lieu à la modification de certaines catégories.

La partie consacrée à la mise en condition se centre sur les comportements et discours des élèves (préparation du matériel, manifestations du stress, manifestation des stratégies de *coping*, etc.) ainsi que sur ceux des enseignants (discours de mise en condition, déplacement dans la salle, observation des élèves, etc.). La seconde partie orientée vers la passation de l'évaluation sommative se focalise à nouveau sur les comportements des élèves via la manifestation de leur stress et la gestion de celui-ci. La seconde partie revient également sur les éventuelles questions posées par les élèves durant la passation (modalités de l'évaluation, le contenu, le retour de l'enseignant quant à la tâche réalisée, etc.). Concernant l'enseignant, les comportements sont pris en considération, tout comme les interactions particulières avec les élèves ou les prises de

parole pour l'ensemble de la classe. Les occurrences de toutes ces catégories sont reportées sur la grille avec un soin tout particulier apporté à la description des spécificités de chaque événement.

Les observations contribuent alors à la multiplication ainsi qu'au croisement des sources de données. La capitalisation de données variées comporte l'avantage de réduire l'incertitude quant aux interprétations et catégorisations faites, renforçant ainsi la validité des résultats par la triangulation méthodologique (Caillaud & Flick, 2016).

Globalement, le traitement des données a été orienté vers l'analyse de contenu pour condenser, catégoriser et lier de manière inductive ces dernières (Fortin & Gagnon, 2016 ; Thomas, 2006). La co-construction des savoirs négociés (Morrisette et al., 2012) peut alors être structurée et formalisée selon les thématiques abordées par les CdP pour mettre en exergue les points de consensus et de contestation, ainsi que pour établir des perspectives pour la pratique via des analyses inter- et intra-catégorielles (Albarello, 2007).

3. Développement et application d'une pratique évaluative commune

3.1. Enjeux de développement d'une pratique évaluative commune dans le contexte scolaire

Les directives institutionnelles ont intégré la pratique enseignante un an avant notre projet de recherche (Simonet et al., 2024). Les discussions et leurs apports ont ainsi inclus les ressentis, difficultés et résistances présents dans le contexte scolaire depuis ces modifications.

Le premier constat formulé par les enseignants est la relation entretenue entre les CdP et l'institution, élément perçu comme favorable au développement de l'activité. Dans ce sens, les participants à notre projet ont souligné l'importance de la légitimité accordée aux CdP enseignantes pour adapter et faire évoluer la pratique évaluative locale. Il semble en effet déterminant que les enseignants jouissent d'une liberté institutionnelle quant à leurs pratiques évaluatives. Nos résultats montrent que la marge de manœuvre ainsi accordée par l'institution au cours de la recherche a légitimé les CdP et a restreint les dissonances existantes entre attentes institutionnelles et pratiques concrètes de classe. L'extrait de corpus démontre ce lien entre directives institutionnelles et pratiques concrètes, sous couvert de la légitimité et de la liberté accordées aux pratiques évaluatives locales.

« La réforme, l'évaluation, là, on la prend bien. Je veux dire on respecte ce qu'on nous demande, on fait des pages de garde comme on les comprend [...] je trouve qu'on s'est bien adaptés. »

De plus, cette légitimité a conduit les connaissances produites par les CdP à être reconnues comme fondatrices d'une évolution du référentiel de la culture évaluative locale. L'enjeu a alors été de maintenir cette relation pour soutenir le lien existant entre les pratiques locales et les intentions institutionnelles, à l'instar de Dany Laveault et ses collègues (2014).

Outre la relation avec l'institution, d'autres enjeux ont été relevés par les constats des CdP concernant l'évaluation sommative. Le deuxième constat porte directement sur la *multiréférentialité* et la gestion concrète de ces référentiels dans la pratique. Même si le fonctionnement collectif observé chez nos CdP s'appuie sur la volonté de créer conjointement une pratique évaluative cohérente, fiable et validée de tous, tout en répartissant la charge de travail (Tessaro, 2015), il a été remarqué que l'organisation quant à l'avancement dans les séquences d'apprentissage a largement été affectée par les directives. Ceci s'explique notamment par les cultures disciplinaires dont l'organisation peut entrer en contradiction avec les directives institutionnelles (Saussez, 2019).

Le prochain extrait souligne ce phénomène à travers le discours d'un enseignant de mathématiques sur les difficultés rencontrées pour coordonner les apprentissages dans sa classe et les évaluations sommatives communes en respectant l'organisation curriculaire. Notre recherche montre par cela que les enseignants peuvent parfois se retrouver en porte-à-faux entre les référentiels disciplinaires, culturels et institutionnels, impactant directement le parcours des élèves.

« Nous en maths, on fait des épreuves communes, [...] on n'a pas tous été au même rythme suivant les classes qu'on récupère, il y a tel ou tel sujet qui va un peu plus mal. »

Par ailleurs, la conception même des évaluations sommatives a révélé de nouveaux enjeux liés aux objectifs d'apprentissage, leur explicitation ainsi que leur compréhension par les élèves. Les objectifs sont en effet mis en exergue par les directives évaluatives dans une idée de guider les apprentissages des élèves (Mottier Lopez et al., 2012 ; Simonet et al., 2024). Ils sont cependant source de difficultés dans la pratique évaluative des enseignants car ils demandent une gestion et une formulation nécessitant des ressources supplémentaires, tel que le montre l'extrait suivant concernant les évaluations sommatives portant sur l'analyse de texte en français.

« Alors du coup, ce que j'entends chaque fois, c'est que les objectifs ne correspondent pas à ce qu'on leur demande dans l'éval et je ne vais pas leur dire : je vais te demander d'être capable d'analyser un texte, pas ce mot en particulier. Dire ça, ça n'a pas de sens. »

Le troisième constat relevé par les CdP en début de projet a directement porté sur les élèves et le rôle de l'enseignant dans leur accompagnement vers la maîtrise des apprentissages et la gestion du stress via les stratégies de *coping* (Amai & Hojo, 2021 ; Souchal & Toczec, 2019). Pour cela, les conditions de passation et le *feedback* ont été au cœur des discussions. Les conditions de passation ont notamment été perçues comme un enjeu car elles permettent de poser le cadre facilitant la gestion de l'évaluation ainsi que des ressentis. Le *feedback* a également été un sujet de discussion puisqu'il permet de montrer aux élèves leur degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage mais crée aussi le dialogue avec l'élève. Ces deux phases de l'évaluation sommative ont été identifiées comme des leviers favorables au suivi des apprentissages (Brookhart, 2022) et à l'utilisation des différentes fonctions de l'évaluation sommative, dépassant la seule certification (De Ketele, 2010).

En considérant ces deux moments de l'évaluation sommative comme des sujets de développement de la pratique, les enseignants ont cherché à compléter le soutien prôné par les directives par des actions en lien avec les besoins des élèves dans le contexte local (Kaur et al., 2018 ; Mottier Lopez, 2017 ; Posselt & Lipson, 2016). Pour cela, comme l'explique l'extrait de corpus daté de septembre 2023, les enseignants ont travaillé sur le développement d'outils pouvant être mis à disposition des élèves.

« Ça, c'est justement de leur donner des outils qu'ils vont utiliser dans les situations où eux ils seront face à un stress. Parce qu'on ne va pas, on enlève pas le stress, on leur donne les outils »

3.2. Applications concrètes des pratiques émergentes sur le terrain institutionnel

Afin d'inclure les enjeux liés au stress des élèves lors des évaluations sommatives, les membres des CdP soulignent le besoin de construire un contexte d'apprentissage sécurisant. En axant les changements sur les conditions de passation, les enseignants pensent fournir aux élèves le soutien nécessaire à la réduction des conséquences négatives sur le vécu (Kaur et al., 2018 ; Koenka, 2020 ; Lerang et al., 2018). Pour cela, les CdP ont créé une fiche à destination des élèves affichée au tableau en amont de la passation. L'outil revient sur les aspects déterminés par les CdP comme essentiels à la préparation avant l'évaluation sommative : l'organisation de la place de travail, la concentration et la gestion du stress. Les points de l'outil concernant l'organisation de la place de travail reviennent sur le matériel à avoir en sa possession pour chaque passation. Des exercices spécifiques de concentration et de respiration sont par ailleurs préconisés via la fiche

pour soutenir le *coping* des élèves. Par cet instrument, les CdP d'enseignants cherchent à accompagner les élèves dans la gestion du stress en leur fournissant des conseils et en identifiant les ressources disponibles dans le contexte de classe (Lazarus & Folkman, 1984 ; Morales-Castillo, 2023). De plus, cela a permis de lutter contre la volonté unique de performance, la comparaison entre pairs et donc la culture méritocratique (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Girardet, 2024 ; Souchal & Toczek, 2019) en axant les pratiques autour des élèves et de leurs besoins individuels. Cette volonté d'accompagnement des élèves dans le *coping* et les apprentissages a été explicitée dès le début du processus de réflexion au sein des CdP :

« Puis, au niveau de la préparation, comment je peux faire en sorte que de les conditionner le mieux possible pour commencer une évaluation, faire en sorte que les évaluations se passent le mieux possible, diminuer leur stress. »

Les CdP se sont donc accordées autour de consensus sur la mise en condition des élèves avant les évaluations sommatives. L'enjeu a été de diffuser cette pratique à l'ensemble de l'établissement scolaire en créant des habitudes et une ritualisation du processus évaluatif, comme l'illustre l'extrait qui suit. Par la ritualisation de cette pratique, les enseignants ont harmonisé la mise en condition avant la passation des évaluations sommatives, intégrant l'outil au répertoire partagé des CdP (Wenger, 1998).

« La mise en place d'un rituel de préparation, d'évaluation. Il faudrait que tous les profs de la classe soient intégrés. Avoir ses affaires prêtes, ranger toutes ses affaires du cours d'avant sous le bureau, roue de la concentration. »

Cependant, malgré les consensus établis sur la mise en condition et sa ritualisation dans les classes, les exercices de concentration et de gestion du stress n'ont pas tous été jugés pertinents et efficaces par les enseignants. Par exemple, dans l'extrait qui suit, un enseignant a remarqué que les classes avec de plus hautes exigences scolaires n'effectuaient pas l'exercice de concentration, contrairement aux autres classes.

« J'ai vu aussi que ça ne marchait pas toujours. Par contre, le truc de la concentration, j'ai remarqué que ça marche. Là où ça marche le mieux c'est en 9^e B [classe de 9^e année avec des exigences scolaires basses]. Où c'est le moins efficaces, ce sont les élèves les plus scolaires que j'ai. Eux ils ont travaillé. Ils sont, je pense, assez sûrs d'eux. En fait ils savent qu'ils sont prêts, donc ils ont déjà pris le temps de se concentrer. »

Ces pratiques spécifiques ayant des apports limités pour les élèves et étant sujettes aux contestations, des itérations supplémentaires sont à envisager pour déterminer la pratique la plus à même d'être intégrée dans le répertoire partagé des CdP.

En outre, dans un souci d'accompagnement des apprentissages — initié par une mise en application concrète de la réforme institutionnelle (Guberman et al., 2021 ; Mottier Lopez et al., 2012) — les CdP ont interrogé les démarches de *feedback* individuel faisant suite aux évaluations sommatives. C'est pourquoi un outil additionnel a intégré les pratiques en classe. Ce dernier a pour objectif de guider les enseignants dans leur pratique en apportant des éléments permettant de structurer le retour fait à chaque élève. Les CdP ont convenu que la structuration du *feedback* doit se faire en adéquation avec les objectifs d'apprentissage de l'évaluation sommative. Cette structuration doit être claire et ritualisée pour être significative pour l'élève. Le *feedback* soutenu par l'outil développé au sein des CdP rend compte du degré d'atteinte des objectifs en soulignant la progression des élèves d'une séquence à l'autre. La régulation individuelle selon les difficultés saillantes lors de la passation de l'évaluation sommative favorise aussi le soutien aux élèves (Koenka, 2020 ; Mottier Lopez, 2017) via un discours empli d'assurance et prônant l'accompagnement dans les démarches d'apprentissage en lien avec les objectifs, comme le souligne cet extrait issu de la rencontre d'avril 2024.

« Le fait de ritualiser la pratique, de donner un sens au feedback et aux informations qu'on donne, notamment en décroissant un peu les apprentissages et en établissant une continuité dans le développement des apprentissages. On va faire le feedback sous une forme qui puisse être efficace et du moins peut-être adaptée à l'évaluation qui est donnée et la considération du ressenti de l'élève. »

Par la centration sur le développement des connaissances en évitant la comparaison entre pairs — phénomène important chez les adolescents (Blanchard & Lemistre, 2022 ; Souchal & Toczek, 2019) — nous avons constaté que les CdP placent les élèves comme partie prenante des apprentissages ainsi que leur suivi, faisant écho à l'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009). Cette démarche participe également à limiter la compétition en focalisant le suivi des élèves sur les apprentissages avec un discours enseignant ayant du sens pour les élèves. De plus, cela participe à la volonté des enseignants de rendre les élèves responsables de leurs apprentissages par l'identification des difficultés et des aspects à approfondir, comme le démontre l'extrait suivant.

« Oui, j'ai compris, c'est amusant et c'est très léger. L'auto-évaluation en même temps, ça veut dire que du coup, c'est à lui aussi de faire le lien entre la page de garde et une série d'exercices. Alors c'est déjà de la différenciation [...]. Et puis c'est lui [l'élève] qui prend conscience de quels sont les exercices qu'il doit faire ou pas faire. »

Bien que la démarche de *feedback* individuel ainsi que son outil aient intégré le répertoire partagé des CdP, les particularités des évaluations sommatives, des disciplines et des référentiels rendent l'outil parfois éloigné des réels besoins pour la pratique des acteurs. Par exemple, l'outil s'est montré tout à fait adapté aux *feedbacks* effectués après des exercices de mathématiques, mais bien moins lors d'exercices rédactionnels en langue vivante car toutes les données de l'évaluation ne pouvaient pas être prises en compte (voir extrait suivant). Les perspectives actuelles de développement de l'outil tendraient vers la création d'un second instrument capable de pallier les lacunes explicitées par les CdP.

« En tout cas pour le français, d'avoir laissé de côté une donnée qui est, je sais, vraiment importante mais que j'ai volontairement laissée de côté, c'est l'orthographe. Bah ça permet aussi d'un petit peu libérer les élèves. Et puis de dire que ce qui compte c'était plutôt la structure, même si on ne peut pas laisser indéfiniment l'orthographe de côté. »

En somme, l'uniformisation de la pratique évaluative lors de notre recherche — via l'institutionnalisation de l'accompagnement des élèves en agissant sur la passation des évaluations sommatives et le *feedback* — réduit la volonté de performance et donc la menace pesant sur les apprentissages (Goffin et al., 2022). En effectuant une triangulation entre les référentiels existants dans la culture scolaire et émergents via les CdP (Mottier Lopez & Allal, 2010), les enseignants sont alors capables d'utiliser les différentes fonctions de l'évaluation sommative (De Ketele, 2010) pour suivre la progression des élèves. Les apprenants sont par conséquent face à une épreuve sommative dont les intentions sont explicitement soutenantes, réduisant les conséquences négatives tout en assurant un suivi longitudinal.

3.3. La structure des CdP, leur fonctionnement et leurs limites dans le développement de la pratique évaluative commune

À l'image de recherches antérieures dans l'enseignement universitaire (Daele & Dumont, 2015), nous soutenons qu'il faut concevoir l'établissement scolaire comme une *constellation de pratique* au sein de laquelle il existe plusieurs CdP. De cette manière, les décisions et les outils implémentables dans les pratiques évaluatives — et développés par les participants à notre étude — ont pu être diffusés à l'ensemble du corps enseignant, au-delà des frontières entre les disciplines. Les changements dans les pratiques évaluatives sont ainsi communiqués transversalement et adaptés pour être appliqués dans le cadre des évaluations sommatives. Cette diffusion

s'est notamment organisée lors du dernier entretien avec les CdP, à propos de l'outil soutenant la mise en condition avant les évaluations sommatives.

« Ça demande de mobiliser nos collègues, en fait, de faire un changement [...] on propose de mettre en place un nouveau rituel de préparation à l'éval. [...] On va toucher tout le monde. C'est plus ou moins toute l'école. »

En s'appuyant sur la *constellation de pratique* (Wenger, 1998), notre méthodologie de diffusion des changements dans les pratiques évaluatives a engagé les participants dans un rôle de *courtier* entre les CdP de l'étude et les CdP d'enseignants disciplinaires déjà présents dans l'établissement. De là, nous avons pu prétendre à l'harmonisation des pratiques évaluatives en diffusant les changements initiés par les CdP de l'étude. Notre travail montre que ce processus de diffusion par les liens entre les CdP de la *constellation* facilite la transmission des informations, tout en laissant la place à des retours provenant directement des pratiques spécifiques aux disciplines. Ainsi, le développement du référentiel local a englobé l'ensemble de l'établissement.

L'investissement de chaque enseignant a alors alimenté le processus d'évolution du référentiel issu de la culture professionnelle (Guberman et al., 2021 ; Horn et al., 2017 ; Saussez, 2019). En effet, par notre projet fondé sur la modération sociale (Allal & Mottier Lopez, 2014), les enseignants ont émis des jugements pour parvenir à un consensus sur les pratiques et normes communes. Tout d'abord, les idées émergentes de nouvelles pratiques ont constitué l'étape initiale d'une boucle itérative. Par exemple, concernant la mise en condition ritualisée avant les évaluations sommatives, les enseignants ont premièrement discuté des aspects à considérer (voir extrait suivant) pouvant être transversaux à toutes les disciplines.

« Peut-être [...] une mise en condition, des réponses aux questions, place de l'enseignant, attitude de l'enseignant. [...] Bah oui, mais ça pourrait être ça non ? Je sais pas moi, ça me paraît alors plus concret, lié directement au stress. »

Les pratiques ont ensuite été affinées selon les retours des enseignants pour correspondre aux demandes du terrain. De cette manière, les outils intégrant le répertoire partagé des CdP pouvaient être rediscutés par le prisme des difficultés et problématiques rencontrées lors de leur mise en application. Le procédé itératif adopté a engagé les enseignants à la réflexivité critique sur leur pratique, mais aussi concernant les nouvelles pratiques émergentes au fil du processus de recherche (Laveault et al., 2014). La démarche a ainsi limité les risques de reproduction des pratiques professionnelles amenant à des attitudes de résistance et de cristallisation sans réflexivité, comme cela a pu être le cas lors de l'élaboration des documents visant la modification de la culture évaluative dans certains cantons suisses (Mottier Lopez & Girardet, 2024).

L'extrait qui suit provient de la discussion à propos de la page de garde des évaluations sommatives écrites, les objectifs qui y figurent et leur utilité pour structurer le *feedback* co-élaboré par les membres de la CdP. La page de garde reste un élément à l'origine de nombreuses contestations, mais les liens entretenus avec l'outil de *feedback* émanant des discussions ont semblé propices à une meilleure acceptation et acquisition de celle-ci.

*« Nous allons faire des pages de garde. De mon point de vue personnel, ça me fait ch***. Mais je comprends pourquoi je dois les faire et puis plus on va y pratiquer plus ça ira correctement. »*

En somme, nous jugeons que le développement de référentiels locaux par la modération sociale contribue à établir un répertoire partagé (Wenger, 1998) issu des réflexions des CdP, tout en conservant un levier de développement via une activité émergente contestée défiant la rigidité de ce même répertoire. Les enseignants démontrent une attitude d'acceptation des changements grâce à un re-questionnement des opinions au fil du processus (Guberman et al., 2021 ; Mottier Lopez, 2013). L'évolution des pratiques évaluatives est donc encouragée par

l'accompagnement des pairs et le questionnement des innovations, freinant la stagnation dans des pratiques traditionnelles (Laveault et al., 2014). Plus largement, nous constatons que les rencontres régulières occasionnent le renforcement d'un contexte institutionnel favorable aux apprentissages des élèves, à leur suivi, et à une ritualisation de l'évaluation sommative culturellement ancrée par des racines institutionnelles communes.

Malgré les consensus concernant la pratique soutenance couvrant les apprentissages et le stress des élèves, des complications peuvent naître lors de l'appropriation puis l'ancrage de la pratique collective dans les pratiques individuelles. Selon la polarisation entre les pratiques, certains enseignants se sentent en défaut face à leurs classes car l'effort d'adaptation semble trop important dans une temporalité limitée. Ce phénomène est illustré par la déclaration d'un des enseignants participant à l'étude, après la première itération intégrant des pratiques co-élaborées récemment dans sa pratique quotidienne.

« J'ai l'impression qu'au niveau pédagogique, mes évaluations sont bien construites et elles tiennent la route. Mais après, au niveau institutionnel, j'ai l'impression qu'il y a un fossé énorme entre ce que moi j'applique et qui me semble correspondre à ce que je ressens de plus profond comme étant juste pour les élèves. »

Si l'origine de cette tension peut être due à l'importance accordée à l'évaluation sommative, confirmant que celle-ci représente un enjeu dans un contexte de réforme (Simonet et al., 2024), ce phénomène s'apparente aussi à une attitude défensive (Thorvaldsen & Madsen, 2020) par la préservation de la pratique évaluative telle qu'initialement appliquée dans les classes. Cette affirmation reste à nuancer car les enseignants engagés dans les CdP sont volontaires. Ils ne tiennent donc pas une position excessivement conservatrice quant à la pratique.

En tenant compte des contestations et des résistances, nous affirmons que le lien entre pratiques individuelles et collectives alimente un sentiment de dépendance à l'approbation d'autrui. Un enseignant impliqué dans le changement de la culture évaluative et ses référentiels (Guberman et al., 2021 ; Horn et al., 2017) semble devoir rendre des comptes à l'institution (à travers le référentiel des attentes officielles), à la CdP à laquelle il appartient (via le référentiel construit localement) ainsi qu'aux élèves qu'il accompagne (par le référentiel présent dans la classe). Être au cœur de la CdP conduirait à justifier ses pratiques individuelles tout en s'assurant de leur bonne adéquation à cette *multiréférentialité*, ajoutant une pression aux professionnels. Cette situation a abouti — dans le cadre de notre projet — à un phénomène de décrochage en affectant la participation, devenant préjudiciable pour l'harmonisation des pratiques. Nous apportons ainsi un enjeu supplémentaire inhérent à un projet d'accompagnement de CdP d'enseignants travaillant sur le développement de leurs pratiques professionnelles.

4. Conclusion

L'étude menée — par l'accompagnement de plusieurs CdP — a eu pour but de créer des outils favorables au développement des pratiques évaluatives en tenant compte des multiples référentiels guidant les enseignants dans la démarche sommative. En prenant en considération les consensus et les contestations des enseignants à propos de l'évaluation sommative, nous avons co-élaboré des outils enrichissant le répertoire partagé de la constellation de pratique de l'établissement. Ces outils — au croisement des référentiels institutionnels et locaux — ont pour vocation d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages tout en les soutenant dans la gestion du stress via des stratégies de *coping*.

L'étude montre tout d'abord que la relation des CdP avec leur institution est au fondement du processus d'évolution des pratiques évaluatives locales. En effet, grâce au statut légitimé de cette relation, les enseignants peuvent proposer des pratiques innovantes par la *triangulation des référentiels* inhérents aux cultures disciplinaires et institutionnelles (Mottier Lopez & Allal, 2010). Pour aboutir à ces propositions portant sur l'évaluation sommative, les CdP ont d'abord

identifié des enjeux portant sur la gestion des différents référentiels, les objectifs d'apprentissage et le rôle de l'enseignant dans le soutien des apprentissages et du *coping* des élèves.

La modération sociale — en guidant les réflexions des enseignants par la mise en exergue des consensus et contestations — a mené à la création d'outils structurant la mise en condition avant la passation de l'évaluation sommative et le *feedback*. À travers des fiches diffusées à l'ensemble des enseignants et des élèves de l'établissement, ces nouvelles pratiques ont pu être ritualisées pour intégrer la culture évaluative locale. L'objectif de cette harmonisation des pratiques évaluatives a été de fournir et d'identifier les ressources nécessaires à une gestion du stress adaptée tout en accompagnant les élèves dans leurs apprentissages selon le degré d'atteinte des objectifs. Cela a créé un contexte axé sur la progression dans les apprentissages plutôt que la comparaison entre pairs et la compétition. Il reste en revanche certains points de contestation concernant l'adéquation entre ces pratiques et certains besoins des acteurs, par exemple au sujet de l'adaptabilité du *feedback* à tous les formats d'évaluations sommatives. Ces constatations pourront par la suite ouvrir des perspectives de perfectionnement des innovations proposées via de nouvelles boucles itératives.

Les CdP d'enseignants — par les liens qu'elles entretiennent dans la constellation de pratique — diffusent ainsi une pratique innovante dans tout l'établissement, soutenant le processus d'apprentissage dans les multiples disciplines. Les innovations collectives s'inscrivent dans les pratiques individuelles tout en étant soumises à un retour d'expérience réflexif considérant la *multiréférentialité* (Laveault et al., 2014 ; Mottier Lopez & Allal, 2010 ; Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). Ce processus a permis de contenir les attitudes défensives et les potentielles résistances propices à la méritocratie scolaire en confrontant les opinions et en élaborant collectivement les changements (Thorvaldsen & Madsen, 2020). Néanmoins, nous avons pu montrer que ce processus d'ancrage des pratiques évaluatives collectives dans les pratiques individuelles peut s'avérer problématique. En effet, l'input de pratiques nécessitant un retour sur leur application pour être partagées (Morrisette, 2011 ; Mottier Lopez et al., 2012) engrange chez certains participants une impression de dépendance au reste du collectif et l'ajout de pressions.

De futures recherches pourraient alors se pencher sur un accompagnement des CdP dans les transitions pratiques innovantes en mesurant la pression ressentie par les enseignants et ses conséquences sur la pratique professionnelle. Il pourrait être imaginé des entretiens d'auto-confrontation avec des discussions en collectif, telles qu'organisées lors de cette recherche.

Références

- ADIE Lenore E., KLENOWSKI Valentina & WYATT-SMITH Claire (2012), « Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation », *Educational Review*, vol. 64, n° 2, p. 223-240.
- ALBARELLO Luc (2007), *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck (3^e édition).
- ALLAL Linda (2020), « Assessment and the co-regulation of learning in the classroom », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 27, n° 4, p. 332-349.
- ALLAL Linda & LAVEAULT Dany (2009), « Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage », *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 32, n° 2, p. 99-106.
- ALLAL Linda & MOTTIER LOPEZ Lucie (2014), « Teachers' Professional Judgment in the Context of Collaborative Assessment Practice », dans Claire Wyatt-Smith, Valentina Klenowski & Peta Colbert (éds.), *Designing Assessment for Quality Learning. The Enabling Power of Assessment*, Dordrecht, Springer, p. 151-165.
- AMAI Kyoko & HOJO Daiki (2022), « Early adolescent psychological adaptation differences by stress-coping profiles: a latent transition analysis », *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 35, n° 5, p. 574-591.

AUSSEL Lucie & BEDIN Véronique (2019), Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 1.

AYER Dorothée (2018) « Les communautés de pratiques comme forme d'accompagnement des enseignants », communication présentée au Colloque international : *Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université*, Montpellier (France).

BLANCHARD Marianne & LEMISTRE Philippe (2022), « Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié », *Formation emploi*, vol. 158, p. 7-22.

BROOKHART Susan (2022), « Connecter la notation à d'autres pratiques d'évaluation », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 6.

BUTERA Fabrizio, ŚWIATKOWSKI Wojciech & DOMPNIER Benoît (2024), « Competition in Education », dans Stephen M. Garcia, Avishalom Tor & Andrew J. Elliot (éds.), *The Oxford handbook on the psychology of competition*, New York, Oxford University Press, p. 569-597.

CAILLAUD Sabine & FLICK Uwe (2016), « Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche », dans Grégory Lo Monaco, Sylvain Délouvé & Patrick Rateau (éds.), *Les représentations sociales Théories, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur., p. 227-237.

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2003) « Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique », déclaration politique du 30 janvier 2003, <https://portail.ciip.ch/per/pages/242>

CRAHAY Marcel, MOTTIER LOPEZ Lucie & MARCOUX Géry (2019), « Chapitre 6. L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement », dans Marcel Crahay (éd.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 357-425.

DAELE Amaury & DUMONT Ariane (2015), « Participer à une communauté de pratique pour se développer », dans Denis Berthiaume & Nicole Rege-Colet (éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome 2, Berne, Peter Lang, p. 185-202.

DE KETELE Jean-Marie (2006), « La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs », *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 29, n° 1, p. 99-118.

DE KETELE Jean-Marie (2010), « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, p. 25-37.

DE SARDAN Jean-Pierre O. (2008), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Éditions Academia.

DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport) (2021) *Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire*, Etat de Fribourg, Fribourg (Suisse).

DOMINGUEZ Deborah, MAÎTRE Jean-Philippe & POUILLE JérémY (2019), *Comment réaliser pas à pas une grille d'évaluation critériée ?*, Document non publié, Université de Lausanne, Lausanne (Suisse).

DROZ GIGLIO Christiane, CHALLET JEANNERET Annick, DESAULES Kim & LEHMANN Raphaël (2024), « Lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages dans le canton de Neuchâtel. Développer une vision commune et coconstruite des pratiques évaluatives », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 8.

DUCKWORTH Angela L., QUINN Patrick D. & TSUKAYAMA Eli (2012), « What No Child Left Behind Leaves Behind: The Roles of IQ and Self-Control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades », *Journal of educational psychology*, vol. 104, n° 2, p. 439-451.

FIGARI Gérard (1994), *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

FIGARI Gérard & REMAUD Dominique (2014), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

FILLIETTAZ Laurent (2018), *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

FORTIN Marie-Fabienne & GAGNON Johanne (2016), *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal, Chenelière Éducation.

FREIRE Carlos, DEL MAR FERRADÁS María, REGUEIRO Bibiana, RODRÍGUEZ Susana, VALLE Antonio & NÚÑEZ José Carlos (2020), « Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach », *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 1-11.

GIRARDET Céline (2024), « Co-élaborer des documents à visée instituante. Quelles démarches, quels défis ? », *La Revue LEeE*, n° 8.

GOFFIN Christelle, BARON Jean, OCHELEN Jean-Pascal & FAGNANT Annick (2022), « Freins et leviers pour œuvrer à la construction et à la communication d'une note à haute valeur informative », *La Revue L'Évaluation en Éducation*, n° 6.

GRAVEL Céline, LE BOSSÉ Yann & FOURNIER Geneviève (2019), « L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant-e-s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45, n° 1, p. 215-240.

GUBERMAN Ainat, AVIDOV-UNGER Orit, DAHAN Orit & SERLIN Ruth (2021), « Expansive Learning in Inter-Institutional Communities of Practice for Teacher Educators and Policymakers », *Frontiers in Education*, vol. 6.

HARLEN Wynne (2007), *Assessment of learning*, Londres, SAGE.

HENRIKSSON Fredrika, LINDÉZ Embla K. & SCHAD Elinor (2019), « Well-being and stress among upper secondary school pupils in Sweden », *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 12, n° 4, p. 172-195.

HOLAHAN Charles J., RAGAN Jennifer D. & MOOS Rudolf H. (2017), « Stress », dans Charles D. Spielberger (éd.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, San Diego, Academic Press, p. 485-493.

HORA Matthew T. & FERRARE Joseph J. (2013), *A Review of Classroom Observation Techniques in Postsecondary Settings*, Document de travail n° 2013-1, University of Wisconsin-Madison, Madison (États-Unis), <https://wcer.wisc.edu/publications/abstract/wcer-working-paper-no.-2013-01>

HORN Ilana S., GARNER Brette, KANE Britnie D. & BRASEL Jason (2017), « A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations », *Journal of Teacher Education*, vol. 68, n° 1, p. 41-54.

INGLADA Dominique & PASCHE GOSSIN Françoise (2024), « Vers un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes », *La Revue L'Évaluation en Éducation*, n° 8.

KAUR Amrita, NOMAN Mohammad & AWANG-HASHIM Rosna (2018), « The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, n° 3, p. 461-472.

KOENKA Alison C. (2020), « Grade expectations: the motivational consequences of performance feedback on a summative assessment », *The Journal of Experimental Education*, vol. 90, n° 1, p. 88-111.

LAVE Jean & WENGER Étienne (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAVEAULT Dany, DIONNE Éric, LAFONTAINE Donimique, TESSARO Walther & ALLAL Linda (2014), « Chapitre 5. L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques », dans Christophe Dierendonck (éd.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 85-96.

LAZARUS Richard S. & FOLKMAN Susan (1984), *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer Publishing Company.

LERANG Maren S., ERTESVÅG Sigrun K. & HAVIK Trude (2018), « Perceived Classroom Interaction, Goal Orientation and Their Association with Social and Academic Learning Outcomes », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 63, n° 6, p. 913-934.

MABILON Alexandre (2022), « Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative : étude chez les adolescent-es du secondaire », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 5.

MABILON Alexandre (2024), « Stratégies de coping et sentiment d'efficacité personnelle face aux évaluations sommatives », *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 47, n° 1, p. 120-154, <https://edition.uqam.ca/mee/article/view/1918>

MARCO-BUJOSA Lisa M., MCNEILL Katherine L., GONZÁLEZ-HOWARD María & LOPER Suzanna (2017), « An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented science curriculum: Case studies of teacher curriculum use », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 54, n° 2, p. 141-168.

METE Pelin (2021), « Structural Relationships between Coping Strategies, Self-Efficacy, and Fear of Losing One's Self-Esteem in Science Class », *International Journal of Technology in Education and Science*, vol. 5, n° 3, p. 375-393.

MORALES-CASTILLO Miguel (2023), « Coping, school adjustment and academic achievement in early adolescence », *Educational and Developmental Psychologist*, vol. 40, n° 2, p. 171-180.

MORRISSETTE Joëlle (2011), « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles », *Recherches qualitatives*, vol. 30, n° 1, p. 38-59.

MORRISSETTE Joëlle (2013), « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49.

MORRISSETTE Joëlle, MOTTIER LOPEZ Lucie & TESSARO Walther (2012), « La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative », dans Lucie Mottier Lopez (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 27-43.

MOTTIER LOPEZ Lucie (2008), *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*, Berne, Peter Lang.

MOTTIER LOPEZ Lucie (2013), « Vers une culture de l'évaluation conjointement construite », dans Jean-François Marcel (éd.), *Évaluons, évoluons*, Dijon, Éducagri éditions, p. 197-207.

MOTTIER LOPEZ Lucie (2017), « Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves », dans Pascal Detroz, Marcel Crahay & Annick Fagnant (éds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, Bruxelles, De Boeck, p. 169-192.

MOTTIER LOPEZ Lucie & ALLAL Linda (2010), « Chapitre 15. Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? », dans Léopold Paquay (éd.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 237-249.

MOTTIER LOPEZ Lucie & DECHAMBOUX Lionel (2017), « D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant », *Contexte & didactiques*, vol. 9, p. 12-29.

MOTTIER LOPEZ Lucie & GIRARDET Céline (2024), « International Educational Assessment Network (IEAN) : prolongements en suisse romande et au Tessin. Introduction », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 8.

MOTTIER LOPEZ Lucie & MORALES VILLABONA Fernando (2016), « Teachers' Professional Development in the Context of Collaborative Research: Toward Practices of Collaborative Assessment for Learning in the Classroom », dans Dany Laveault & Linda Allal (éds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, Dordrecht, Springer, p. 161-180.

MOTTIER LOPEZ Lucie & MORALES VILLABONA Fernando (2018), « Quand des enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : étude des incidents critiques en cours de jugement », *Mesure et Evaluation en Education*, vol. 41, n° 1, p. 125-161.

MOTTIER LOPEZ Lucie, TESSARO Walther, DECHAMBOUX Lionel & MORALES VILLABONA Fernando (2012), « La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves », *Questions Vives*, vol. 6, n° 18, p. 159-175.

PASCOE Michaela C., HETRICK Sarah E. & PARKER Alexandra G. (2020), « The impact of stress on students in secondary school and higher education », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, n° 1, p. 104-112.

PATTON Kevin & PARKER Melissa (2017), « Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration », *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, p. 351-360.

POSSELT Julie R. & LIPSON Sarah K. (2016), « Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study », *Journal of College Student Development*, vol. 57, n° 8, p. 973-989.

PUTWAIN D. (2008), « Examination stress and test anxiety », *The Psychologist*, vol. 21, n° 12, p. 1026-1029.

RAULIN Dominique (2017), *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves*, Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

ROTH MCDUFFIE Amy, CHOPPIN Jeffrey, DRAKE Corey, DAVIS Jon D. & BROWN Jennifer (2018), « Middle school teachers' differing perceptions and use of curriculum materials and the common core », *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 21, p. 545-577.

SAUSSEZ Frédéric (2019), « Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? », *Recherche & Formation*, vol. 92, p. 107-119.

SHIM Sungik S., WANG Cen, MAKARA Kara A., XIE Li-Na & ZHONG Ming (2017), « College Students' Social Goals and Psychological Adjustment », *Journal of College Student Development*, vol. 58, n° 8, p. 1237-1255.

SIMONET Jean-Paul, ANGÉLOZ Carole, LUISONI Marc, YERLY Gonzague & MOTTIER LOPEZ Lucie (2024), « Écriture collective des prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages dans le canton de Fribourg », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 8.

SOUBRE Valérie (2021), *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

SOUCHAL Carine & TOCZEK Marie-Christine (2019), « Évaluation orientée vers la maîtrise ou évaluation orientée vers la performance ? Des contextes qui régulent les performances des élèves lors d'un apprentissage », *Questions Vives*, n° 31.

TARDIF Jacques (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

TESSARO Walther (2015), « Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche collaborative », *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, vol. 1, n° 2, p. 49-65, <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/52>

THOMAS David R. (2006), « A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data », *American Journal of Evaluation*, vol. 27, n° 2, p. 237-246.

THORVALDSEN Steinar & MADSEN Siri S. (2020), « Perspectives on the tensions in teaching with technology in Norwegian teacher education analysed using Argyris and Schön's theory of action », *Education & Information Technologies*, vol. 25, p. 5281-5299.

TOBOLA COUCHEPIN Catherine & KNUBEL Pascal (2024), « Genèse d'une transformation dans le canton du Valais. D'une décision exceptionnelle à la réflexion des actrices et acteurs pour une évaluation plus globale des compétences des élèves », *La Revue L'Evaluation en Education*, n° 8.

VANHULLE Sabine (2009), *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne, Peter Lang.

WATERS Stacey K., LESTER Leanne & CROSS Donna (2014), « Transition to secondary school: Expectation versus experience », *Australian Journal of Education*, vol. 58, n° 2, p. 153-166.

WENGER Étienne (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge university press.

YERLY Gonzague & MARLOY Christian (2017), « La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 198, p. 93-108.

ZIMMER-GEMBECK Melanie J. & SKINNER Ellen A. (2016), « The Development of Coping: Implications for Psychopathology and Resilience », dans Dante Cicchetti (éd.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention*, New York, John Wiley & Sons (3^e édition), p. 485-545.

Annexes

Tableau 1 – Un extrait du tableau d'analyse des thématiques traitées par les communautés de pratique

Thématiques	Réflexions et arguments sur les thématiques			Propositions pour les changements de pratique	Ancrage théorique
	Manières de faire partagées (re-connaissance et accord collectif dans le groupe)	Manières de faire admises (ni adhésion, ni objection dans le groupe)	Manières de faire contestées (désaccords persistants dans le groupe)		

Tableau 2 – Un extrait de la grille d'observation co-élaborée avec les enseignants

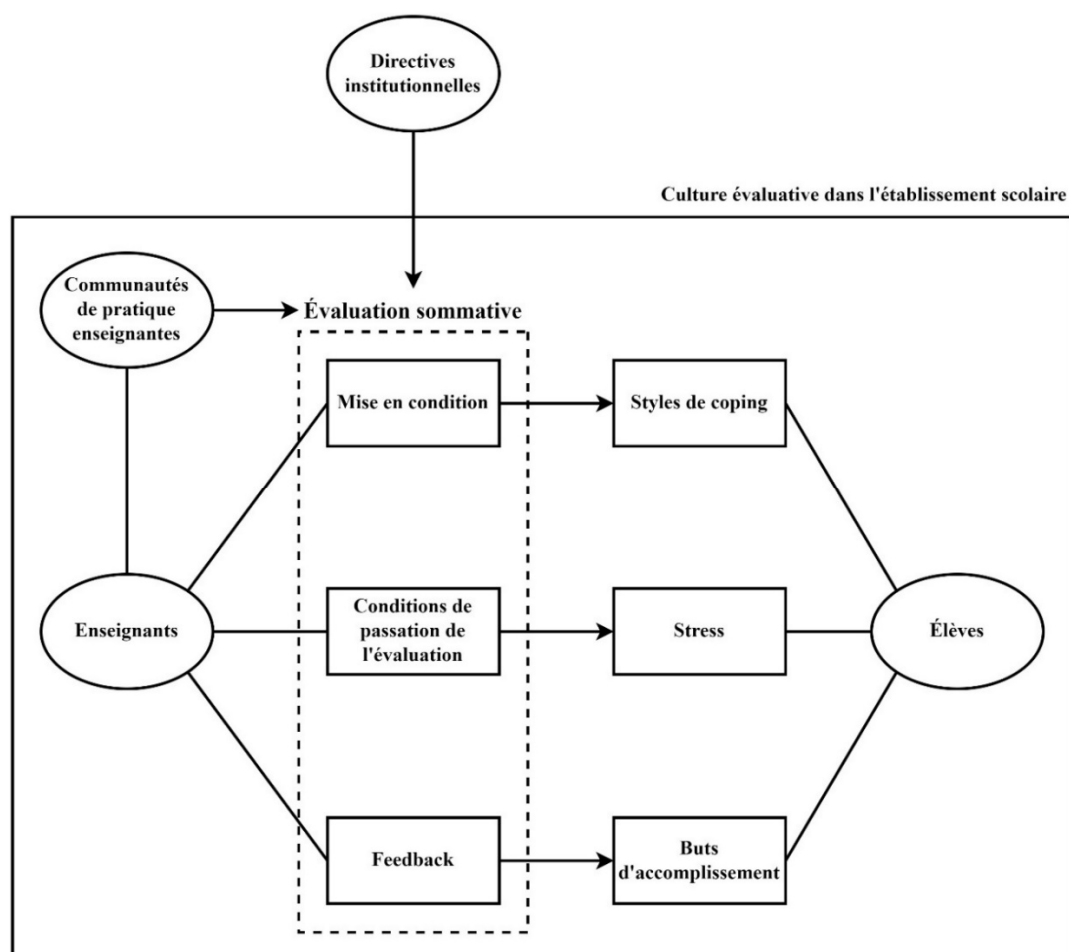
Temporalités d'observation	Catégories d'observation	Occurrences	Observations
Attitudes des élèves avant l'évaluation	Préparation (matériel, place de travail, etc.)		
	Manifestations du stress		
	Manifestations de la gestion du stress		
Attitudes de l'enseignant avant l'évaluation	Préparation de la salle		
	Discours de mise en condition de l'évaluation		
	Observation des élèves		
	Déplacement et orientation corporelle		

Discussion générale

Cette discussion est envisagée de manière générale et transversale aux différentes recherches présentées dans le cadre de la thèse cumulative. Sont dégagées des perspectives et des tendances globales au regard des résultats de recherches développés au gré des publications. Par cela, nous souhaitons prendre du recul sur les données pour aboutir à une démarche à la fois holistique et pertinente. La discussion prend appui sur des données d'ores et déjà présentées ainsi que sur des analyses supplémentaires venant compléter le discours.

Figure 10

L'évolution de la culture évaluative et ses enjeux dans l'établissement scolaire



Le modèle proposé (Figure 10) revient sur le contexte scolaire étudié ainsi que les mesures et actions entreprises dans l'optique de faire évoluer la culture évaluative de l'établissement, *via* la conciliation entre directives évaluatives et réalités professionnelles.

L'évolution de la culture évaluative et ses enjeux dans l'établissement scolaire

Le premier axe revient sur la passation des évaluations sommatives menant à la limitation du stress ressenti par les élèves. Nous détaillons les pratiques de communication portant sur les questions et la gestion du temps ainsi que du matériel au cours de la passation de l'évaluation sommative.

Le deuxième axe est consacré à l'harmonisation de la mise en condition des évaluations sommatives et leurs effets sur les *styles de coping* privilégiés par les élèves. La préparation de la place de travail et les exercices de concentration ont notamment conduit à proposer un processus de ritualisation favorable aux *styles de coping* adaptatifs, impliquant non seulement les enseignants, mais également les élèves.

Le troisième axe est consacré à la démarche de *feedback* afin d'orienter les élèves vers des buts d'accomplissement favorables aux apprentissages. Nous discutons ici des apports des buts de maîtrise prônés par la démarche de *feedback* et leurs bénéfices pour une structure coopérative des buts dans la classe, tout en indiquant les points de vigilance.

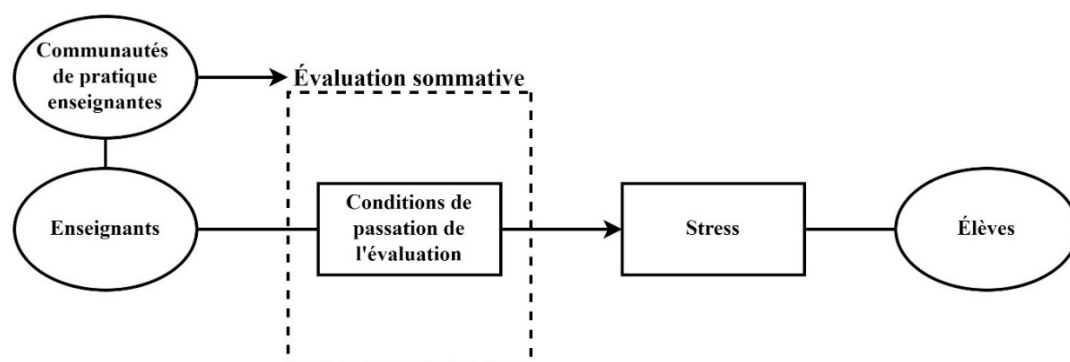
Le dernier axe de discussion développe le processus d'évolution de la culture évaluative locale et la considération des directives institutionnelles dans les pratiques individuelles des enseignants. Nous mettons ici en exergue la relation – ainsi que ses enjeux – entre les communautés de pratique d'enseignants et le contexte scolaire, spécifiquement lors de la diffusion et l'application de pratiques résultantes de l'adéquation entre directives institutionnelles et culture locale. Par ce biais, nous évoquons la manière dont l'outil évaluatif est capable d'évoluer sous l'impulsion des réflexions individuelles comme collectives, *via* la modération sociale. Nous explicitons la manière dont l'évolution de la profession – dans un désir de pérennisation du développement professionnel – influence les pratiques individuelles, tout comme le travail en collectif.

13. L'aménagement des conditions de passation afin de limiter le stress et ses conséquences

Dans l'optique de réduire le stress des élèves, notre démarche de recherche nous a amené à considérer les conditions de passation des évaluations (Figure 11). Notre travail a en effet démontré l'influence que la classe peut avoir sur les élèves, leur stress et leurs apprentissages. L'ensemble de ces résultats a été pris en compte et additionné aux enjeux de représentation concernant les évaluations sommatives (Simonet et al., 2024).

Figure 11

Relation entre la passation des évaluations sommatives et le stress ressenti par les adolescents



Durant notre recherche, nous avons pu constater que les notes issues des évaluations sommatives sont bien souvent associées à une image de couperet ayant une incidence sur la motivation des élèves dans leurs apprentissages. Cette idée d'échéance sanctionnant les élèves rythme les enseignements en prônant la fonction certificative des évaluations. De ce fait, les élèves perçoivent plus difficilement les liens entretenus entre les séquences d'apprentissage occasionnant le développement de leurs compétences car leur focalisation est principalement portée sur la performance et le résultat. En somme, l'évaluation sommative – telle que rapportée par les élèves dans le cadre de notre recherche – réduit la démarche évaluative à la fonction de certification, comme a d'ailleurs pu

l'affirmer De Ketele (2010). De plus, cette perception alimente un contexte individualiste et de stress dirigé vers la performance et l'évitement de la sanction.

Pour limiter l'individualisme et la compétition dans la classe, la page de garde – prônée par les directives cantonales fribourgeoises – permet d'assurer la communication des intentions évaluatives, des objectifs et les seuils de réussite. Cependant, l'analyse des données issues de nos travaux ont démontré que – à l'instar d'études antécédentes sur les objectifs du PER (Mottier Lopez et al., 2012) – cet outil reste trop générique pour dégager les intentions évaluatives des enseignants lors des passations. Les recherches entreprises au cours de ce travail ont alors engagé une démarche de réflexion quant à la passation des évaluations et à la communication enseignant-élèves, dans la lignée des directives cantonales (DICS, 2021).

En effet, en validant par nos résultats le fait que la compétition dans la structure de classe augmente le stress ressenti par les élèves lors des évaluations sommatives, et en tenant compte des limites de la page de garde dans la pratique enseignante, nous avons aspiré à créer un contexte restreignant les pressions quant à la performance lors de la passation en s'inspirant des travaux de Wang et Holcombe (2010).

Par une pratique enseignante se voulant bienveillante et prônant le développement des compétences par la résolution des exercices, le stress ressenti lors des évaluations sommatives a été amoindri. Dans le cadre de notre recherche, le stress ressenti par les élèves au cours des évaluations sommatives a effectivement diminué grâce à un discours prônant l'accompagnement dans la résolution de la tâche en supportant les efforts d'ordre scolaire. Par le biais des enseignants, et en s'inspirant des travaux de Butera et al. (2011), l'évaluation a ainsi été conçue comme outil d'apprentissage et non en tant que sanction. De cette façon, bien que les exigences scolaires puissent se ressentir au travers des seuils de réussite, les communautés de pratique de notre étude ont modifié certains aspects des évaluations sommatives dans le but de réduire les conséquences négatives sur le bien-être des élèves (Denscombe, 2000 ; Morales-Castillo, 2023).

Premièrement, pour parvenir à un aménagement des conditions de passation des évaluations sommatives initiant une pratique vouée à encourager les apprentissages, les enseignants se sont entre autres penchés sur l'instrumentalisation de cette passation afin de s'approcher d'une démarche explicitant les intentions évaluatives pour limiter le stress des élèves. Par exemple, les premières itérations et réflexions des communautés de pratique enseignantes ont principalement été tournées vers l'ajout de ressources matérielles disponibles dans la classe pouvant contribuer à un contexte favorable à la maîtrise des apprentissages, tels que des casques à disposition des élèves et limitant le bruit environnant. En partageant des ressources matérielles lors des évaluations sommatives, les enseignants ont contribué à soutenir les élèves dans la résolution de la tâche. Cela a eu pour conséquence de réduire la comparaison entre pairs et les enjeux de performance en réduisant les pressions ressenties et la menace que représente la situation d'évaluation sommative. Alors que nous retrouvons les enjeux de compétition scolaire établis par les recherches de Posselt et Lipson (2016) ou encore Roseth et al. (2008), notre recherche apporte des ressources concrètes supplémentaires pour pallier ces problématiques, dans le contexte particulier des évaluations sommatives.

Deuxièmement, l'accroissement des considérations concernant les ressources matérielles présentes dans la classe et la disponibilité de l'enseignant a plus largement contribué à un travail réflexif sur la communication des professionnels lors des évaluations sommatives. Si notre recherche confirme que le manque de ressources disponibles entraîne un stress chez les élèves dans le contexte scolaire (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Leipold et al., 2019), les discours portant sur le matériel et son utilisation au cours de la passation des évaluations sommatives ont eu des apports contrastés, nuancant les recherches antérieures sur le sujet.

Cette nuance apportée par notre étude s'explique par les spécificités disciplinaires et les caractéristiques des classes qui ont représenté des obstacles importants à l'application transversale des conseils complémentaires sur les ressources. Plus précisément, certains enseignants de géographie ou de français ont par exemple prodigué des conseils particuliers à propos du matériel autorisé

durant leurs évaluations sommatives (p. ex. atlas, dictionnaire, etc.). Cela a eu un apport positif significatif pour quelques classes en enrichissant les réponses des élèves par des compléments d'informations appuyant la réflexion. Cela a en revanche mis en exergue plusieurs complications affectant le vécu des élèves durant la passation. Certains élèves ont particulièrement souligné le manque de temps à disposition pour atteindre une utilisation appropriée des ressources. Les enseignants ont par ailleurs remarqué des lacunes quant à la gestion des informations récoltées. C'est pourquoi, cette pratique spécifique est restée acceptée – du fait des apports identifiés – sans être partagée par tous les enseignants.

Troisièmement, en complément de cette démarche de clarification des ressources matérielles, certains membres des communautés de pratique ont alloué un temps supplémentaire – lors de la distribution des copies – pour expliciter les objectifs des exercices constituant l'évaluation sommative (Brookhart, 2022 ; Tourneur, 1989). Ils ont également indiqué par écrit la durée conseillée pour la résolution de chacun des exercices. Ainsi, le temps à consacrer par exercice a complété les informations explicitées sur la copie. Cette pratique a été motivée par les difficultés observées au cours de la résolution des exercices chez les classes avec des exigences scolaires plus faibles. Les communautés de pratique enseignantes de notre recherche se sont effectivement aperçues que les élèves des classes avec des exigences de base allouent une grande part du temps imparti à la réalisation des premiers exercices, manquant de gérer le temps restant pour la suite de l'évaluation sommative. Dans ce cas, les élèves n'ont pas la possibilité de finir les évaluations, ne pouvant aborder des exercices qu'ils auraient été capables d'effectuer. En informant les élèves de la durée de résolution de chaque exercice, les enseignants créent des jalons permettant une meilleure gestion des tâches qui constituent les évaluations sommatives, ainsi qu'une diminution du stress.

Si nos résultats montrent les apports positifs des indications sur la gestion du temps, ils suggèrent également que ces indications peuvent devenir un stresser pour une part des élèves appartenant à des filières avec de hautes exigences scolaires. Dans ce cas, en voulant amoindrir le stress ressenti par un ancrage temporel pour chaque exercice, les enseignants ajoutent une pression

supplémentaire qui aboutit à l'effet inverse de ce qui est recherché. Les retours des élèves sur cette pratique font part d'une pression scolaire supplémentaire en cas de non-respect des délais, à l'occasion d'un dépassement de temps par exemple. Ces expériences explicitées lors de notre étude nuancent quelque peu les apports mis en relief au cours de la conception de la nouvelle pratique évaluative. L'indication du temps conseillé par exercice est par conséquent pertinente pour les élèves éprouvant des difficultés à gérer le temps à allouer aux différentes tâches tout au long de l'évaluation sommative. Pour les autres élèves, nous montrons que cette pratique peut être comprise comme une norme à respecter, reflétant les réelles attentes de l'enseignant. Plus largement, notre thèse souligne bien la centralité des enjeux de communication entre les élèves et les enseignants, encourageant l'adaptation de l'adressage selon la filière à laquelle appartiennent les élèves.

Quatrièmement, le dernier apport ciblant la passation des évaluations et provenant des communautés de pratique de notre recherche a porté sur les questions des élèves. Les échanges entre professionnels ont conduit à inscrire et projeter au tableau les questions des élèves au cours de la passation. Autrement dit, si la question d'un élève était jugée pertinente pour l'ensemble de la classe par son apport lors de la passation, l'enseignant affichait la question et sa réponse au tableau. Cet affichage des questions et de leurs réponses pour la classe poursuit deux buts initiaux : une réponse claire aux questions posées en accompagnant la résolution de la tâche évaluative avec une trace permanente au tableau visible de tous, et la gestion discrète des questions – par l'intermédiaire d'apports écrits – pour éviter les perturbations supplémentaires.

Les questions pertinentes rendues visibles pour l'ensemble de la classe ont participé à une évolution de la pratique évaluative locale en permettant de réinvestir le temps habituellement consacré à la gestion répétitive de ces interrogations dans les questions plus personnelles des élèves. Les enseignants ont pu étayer certains aspects spécifiques ou rassurer les élèves dans des échanges plus particuliers et ponctuels. À titre d'illustration, les enseignants dans les classes en difficulté ont eu l'opportunité de se reposer sur les questions écrites au tableau pour orienter leur discours selon les problèmes individuels des élèves comme les incompréhensions et

les ressentis. Ces nouveaux éléments ont tout particulièrement réduit les inquiétudes pour la note car la disponibilité accrue de l'enseignant lors de la passation a permis des micro-réglations individuelles visant à rassurer les élèves sur leur capacité à accomplir la tâche demandée. En outre, le discours de l'enseignant – en se montrant soutenant et bienveillant – a incarné une force d'appui allégeant la charge de travail estimée et l'abattement corrélés aux évaluations sommatives. La pression, et donc les attentes des élèves envers eux-mêmes qui en découle, ont aussi diminué *via* les ressources complémentaires à la page de garde.

La projection des questions au tableau a également été remise en perspective dans le contexte particulier des évaluations sommatives, *via* un aspect contesté par les communautés de pratique. Cette nouvelle pratique de gestion des questions a en réalité créé des stimuli pouvant perturber la concentration des élèves et la résolution de la tâche. Par exemple, une part des élèves – appartenant majoritairement aux filières avec des exigences de base – se sont focalisés sur les questions projetées plutôt que sur l'accomplissement de la tâche. Dans cette situation, les enseignants ont perçu une agitation et une pression grandissantes dans la classe. À l'inverse, dans les classes avec de hautes exigences scolaires, dû à leur concentration sur la tâche à réaliser, certains élèves ne se sont aperçus de l'affichage des questions que dans les dernières minutes de la passation. La considération de la question ainsi que de la réponse de l'enseignant a alors fait croître le stress ressenti.

La gestion des questions produisait en somme un résultat contraire à celui recherché par les enseignants. Les limites constatées ont permis d'identifier les apports de cette pratique favorable à la diminution du stress en cours de passation, tout en requestionnant certains points encore clivant parmi les professionnels. De futurs travaux auraient la possibilité de rechercher une pratique amoindrissant les stimuli tout en fournissant le soutien additionnel obtenu par la projection des questions.

Malgré ces limites, les changements inhérents à la passation des évaluations sommatives ont non seulement pu réduire le stress spécifique aux évaluations, mais également le stress scolaire plus généralement. En se fiant aux résultats de notre recherche,

l'accompagnement porté par les conseils de conduite des exercices ainsi que la gestion des questions est favorable à une diminution significative de la pression sociale, la surcharge, l'irritabilité des élèves et les tensions. Dans un environnement social et scolaire où la comparaison à travers les résultats est majoritairement présente (Gustems-Carnicer et al., 2019 ; Posselt & Lipson, 2016), les pratiques évaluatives innovantes en cours de passation soutiennent l'écoute et les échanges entre les acteurs.

De plus, notre recherche souligne que cette démarche d'échange plus individuelle a conforté les élèves quant à leur capacité à résoudre les exercices par la *persuasion verbale* (Kleppang et al., 2023), agissant ainsi sur le SEP par le renforcement du sentiment de gestion des difficultés ainsi que la capacité à atteindre le résultat escompté dans le cadre des évaluations sommatives (Mabilon, 2024). La perception de l'aisance scolaire (Feld & Shusterman, 2015) semble aussi préservée par le soutien perçu provenant de l'enseignant et incarné par ses actions et sa présence dans la classe pour répondre aux éventuelles questions.

Ainsi, notre étude confirme le postulat de Brookhart (2022) en démontrant que la communication entre enseignants et élèves doit être entretenue car elle est porteuse de sens en clarifiant les attentes ainsi que les objectifs d'apprentissage dans le cadre des évaluations sommatives. Nous avons vu qu'une fois ces objectifs compris et partagés par les acteurs, les échanges servent à la régulation des apprentissages, encourageant le développement des connaissances et des compétences. De ce fait, notre recherche apporte des données empiriques à l'article théorique de Brookhart (2022), complétant ainsi les postulats de l'autrice à travers une recherche-action concrète et orientée vers l'évolution des évaluations sommatives. Par ailleurs, notre travail a mis en lumière des limites et difficultés lors de la généralisation des pratiques évaluatives concourant à la clarification des attentes et objectifs fixés par les enseignants. De là, se dessinent des perspectives de recherche sur le processus de partage des pratiques de clarification et leurs applications dans les multiples disciplines et contextes scolaires.

Il est important de préciser qu'au cours de notre projet, les évolutions du stress ressenti par les élèves ont été étudiées à travers

des échanges informels et des observations faites par les enseignants. L'influence des changements de pratiques sur le stress ressenti n'a donc pas été mesurée avec des instruments concrets, à l'instar de questionnaires. Cette limite est due aux contraintes corrélées à la passation d'un questionnaire de recherche au cours des évaluations sommatives portant sur les apprentissages scolaires. En dépit de notre intérêt marqué pour des mesures concrètes à travers la passation de questionnaires, les obstacles d'implémentation ont été jugés trop conséquents pour envisager une telle méthodologie.

Synthèse – Chapitre 1

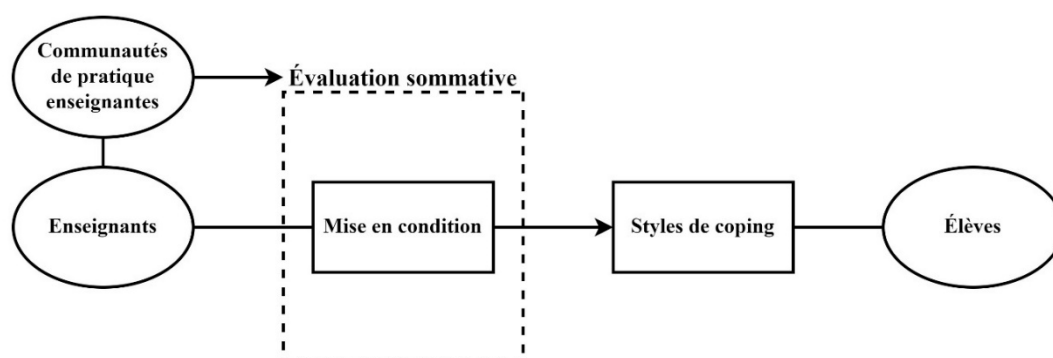
L'évolution des pratiques évaluatives locales spécifiques aux passations des évaluations sommatives a permis d'enrichir les ressources présentes dans la classe tout en augmentant la disponibilité de l'enseignant favorable à l'accompagnement des élèves. Ces nouveaux éléments ont globalement réduit le stress ressenti au cours de la passation des évaluations sommatives mais restent tout de même à adapter selon les besoins exprimés par les élèves, *via* la communication avec l'enseignant.

14. Harmoniser la mise en condition des élèves pour les orienter vers des styles de coping adaptatifs

Au-delà des pratiques évaluatives lors de la passation, un travail peut être réalisé en amont par les enseignants afin d'amoindrir le stress des élèves. En prévention des potentielles conséquences négatives de la situation, les enseignants ont les moyens d'agir sur les premiers instants de l'évaluation sommative. C'est pour cette raison qu'au cours de notre recherche, la mise en condition avant les évaluations sommatives a prôné l'accompagnement des élèves en valorisant la centration sur les tâches évaluatives et le *coping* adaptatif (Figure 12). Cet engagement a notamment été à l'origine d'une démarche visant à placer les élèves dans des conditions favorables et uniformisées, inspirée des travaux de Allal et Mottier Lopez (2014).

Figure 12

Relation entre la mise en condition et les styles de coping adoptés par les élèves



Le travail de ritualisation et d'institutionnalisation portant sur la mise en condition en amont des évaluations sommatives a été porté par les communautés de pratique enseignantes pour deux raisons. La première est que la pratique amenant à créer une place de travail favorisant la centration sur la tâche évaluative était déjà instaurée dans la plupart des classes, sans pour autant être formalisée et

acceptée de tous. L'effort fourni pour la transition vers une innovation ancrée dans les pratiques en classe n'a donc pas été important, avec une focalisation particulière pour les classes peinant à entrer dans la tâche. La seconde est qu'il était attendu, de la part des enseignants participant à l'étude, une pratique qui puisse être investie, significative et codifiée – au sens de Lave (1988) – pour aller dans le sens des directives évaluatives centrées sur l'élève et les modalités des évaluations sommatives (DICS, 2021). L'objectif a dès lors été – en accord avec Allal (2008) – d'atteindre une situation d'évaluation pleinement investie par les acteurs et co-élaborée en amont à travers des itérations alimentées par les retours d'expérience dans les classes.

L'harmonisation du dispositif de mise en condition avant les évaluations sommatives a répondu à plusieurs enjeux, aussi bien professionnels que directement liés à la recherche. D'un côté, les procédures et les règles établies par les communautés de pratique devaient être en adéquation avec les diverses réalités prenant place dans un contexte institutionnel accueillant des élèves de degrés et de types de classes différents tout en respectant les nouvelles directives à propos de l'évaluation sommative. D'un autre côté, la démarche proposée cherchait à élargir certains aspects présents dans la littérature quant aux procédures évaluatives et à leur comparabilité dans un contexte en mutation (Allal & Mottier Lopez, 2014).

Ainsi, notre recherche apporte une démarche concrète de mise en condition principalement dédiée à la préparation de la place de travail. La pratique instituée met en évidence le lien entre l'accompagnement des élèves, les *styles de coping* adaptatifs et le développement du SEP. Concrètement, en prenant en considération l'influence établie par la littérature du contexte et de son évaluation par les individus sur le choix des stratégies de *coping* adoptées (Leipold et al., 2019 ; Seiffge-Krenke et al., 2009 ; Sladek et al., 2016), nous apportons un nouvel élément pour la pratique par la proposition d'une démarche sous forme de fiche-préparation à destination des élèves permettant de modifier le contexte de classe avant la passation des évaluations sommatives (Annexe 3, Figure 16).

La fiche-préparation divisée en cinq étapes est fondée sur des problématiques recensées par les enseignants lors de la mise en condition avant une évaluation sommative. Les trois premières

étapes sont consacrées au matériel et à la préparation de la place de travail. De cette manière, la fiche-préparation introduit déjà les ressources qui serviront à résoudre les exercices lors de la passation de l'évaluation sommative. Cette procédure revient sur les éléments présents dans l'environnement de l'élève. Cette identification des ressources que nous suggérons à travers la fiche-préparation de mise en condition cherche à faciliter l'évaluation secondaire de la situation – documentée par la littérature (Sladek et al., 2016) – pour gérer le stress ressenti de façon adaptative. La situation d'évaluation sommative est ainsi perçue comme moins menaçante par les élèves car ces ressources sont à leur portée en cas de nécessité. De ce fait, la préférence de l'élève pour un *style de coping* centré sur l'approche du problème (adaptatif dans notre étude) s'explique par le soutien que nous apportons à l'évaluation de la situation dès la mise en condition et la préparation du matériel avant l'évaluation sommative.

La quatrième étape est un exercice de concentration nommé « roue de la concentration » proposé dans la mise en condition. Cette étape est l'application concrète de fiches d'enseignements déjà à disposition dans le matériel pédagogique des enseignants (Annexe 3, Figure 17). L'exercice de concentration présent dans les moyens d'enseignement n'était pas connu des professionnels ou n'avait pas trouvé de pertinence pour la pratique en classe. Ainsi, après une adaptation de l'instrument au contexte particulier de l'évaluation sommative par les communautés de pratique, chaque élève a reçu le matériel nécessaire à la réalisation de l'exercice de concentration et l'a conservé afin de pouvoir le réutiliser en tout temps. Nous avons par cela ajouté la « roue de la concentration » aux ressources présentes dans le contexte de la classe et propices à un *style de coping* adaptatif. En insistant sur la réalisation de la tâche et la focalisation de l'élève sur celle-ci, nous avons mis en évidence la pertinence de l'outil proposé pour la gestion du stress.

L'exercice de concentration s'accompagne d'un exercice de respiration (cinquième étape de la fiche-préparation). Ce dernier a octroyé aux élèves – selon les observations des enseignants – la possibilité de se consacrer un moment de calme avant l'évaluation sommative. Notre recherche fait apparaître que cet instant a été l'opportunité de se placer dans des conditions favorables afin de

mener à bien les évaluations primaire et secondaire de la situation vécue. Ce temps alloué aux élèves a permis d'ôter une pression additionnelle pouvant conduire à amplifier les menaces inhérentes à la situation évaluative. En outre, cette cinquième étape de la fiche s'est révélée un atout pour le développement du SEP par son action directe sur l'*état physiologique et émotionnel* de l'élève en réduisant les tensions personnelles, processus bénéfique pour le dépassement de soi dans la tâche (Harwood & Thrower, 2020).

Nos résultats confirment que certaines pratiques enseignantes sont propices à la limitation de situations trop aversives et des facteurs contextuels menant à des régulations du stress non adaptatives, telles que les stratégies d'évitement. En mettant en évidence que les routines mises en place entre enseignants et élèves dans toutes les classes de l'établissement, lors de la mise en condition des évaluations sommatives, ont constitué des rituels limitant la création de ces situations aversives, nous sommes parvenus à une culture évaluative représentant l'évaluation sommative comme un événement surmontable. La réalisation de ces routines n'a été rendue possible que grâce à l'enseignant qui est d'abord devenu le moteur de l'instauration de la nouvelle culture évaluative en explicitant les aspects mouvants dans l'optique d'éviter tout quiproquo ou toute inférence. Ensuite, une fois les routines structurées et incluses dans la culture évaluative, les ressources étaient suffisamment investies par les élèves pour faire sens et être partagées.

Pour illustrer cela par la démarche adoptée dans le cadre de notre recherche, les enseignants ont dans un premier temps introduit la fiche-préparation de mise en condition auprès de leurs classes (Annexe 3, Figure 16). Une fois la procédure partagée par la classe, l'enseignant a demandé – dans un second temps – au délégué de chaque classe d'afficher le document au tableau avant son arrivée. Les élèves ont donc directement pris part au déroulement de la mise en condition en modifiant leurs comportements et en devenant responsables de l'application des consignes provenant de l'enseignant.

En somme, nous avons pu démontrer que tous les éléments proposés par la ritualisation co-élaborée avec les élèves ont été constituants d'une pratique rythmant les tâches évaluatives pour

orienter les élèves vers des stratégies de *coping* par approche du problème, celles-ci étant plus adaptatives pour le stress lié à la passation des évaluations sommatives (Mabilon, 2024). Les élèves ont alors pleinement profité des apports positifs – démontrés dans le cadre de notre recherche – que ces stratégies par l’approche du problème peuvent avoir. Dans le sillage des recherches dans le domaine, les adolescents de notre étude ont par conséquent évité un enfermement dans des *styles de coping* rédhibitoires pour l’apprentissage ainsi que le développement identitaire et social (DeVries et al., 2018 ; Stanislawski, 2019). Comme pour l’aménagement des conditions de passation, nos travaux ont confirmé le caractère essentiel de la mise en évidence des outils ainsi que leur fonctionnement afin d’explicitier les règles sous-jacentes à leur utilisation (Bertrand & Merri, 2015 ; Cobb et al., 2001).

De cette manière, en suivant le processus alliant compréhension ainsi que diffusion de la fiche-préparation, nous avons pu initier de nouvelles activités sécurisantes aux rituels déjà présents dans la microculture de chaque classe documentés dans la littérature (Marco-Bujosa et al., 2017 ; Mottier Lopez, 2013 ; Roth McDuffie et al., 2018). Ce procédé propose une pratique évaluative globale ancrée dans la classe qui puisse s’adapter aux attentes spécifiques de tous les acteurs et fournir suffisamment de ressources pour déboucher sur des stratégies adaptatives.

Nous avons en revanche remarqué que – et cela constitue une des principales limites de notre démarche – la ritualisation de la mise en condition crée un contexte de classe dont les événements sont contrôlés avec des ressources à disposition en tout temps, laissant une place infime aux situations inattendues. Les situations évaluatives sont en effet culturellement introduites pour limiter les conséquences négatives sur le bien-être des adolescents, aboutissant à des routines codifiées et comprises de tous. Ce fonctionnement institutionnel est préjudiciable quant à l’affrontement de situations imprévues et/ou incontrôlées et dépassant les ressources des individus. Dans notre étude, cela s’est par exemple illustré lors de l’organisation et la passation d’une évaluation sommative par un autre enseignant que le référent habituel dans la discipline. Ce changement a généré un stress significatif chez les élèves car la situation n’était initialement pas prévue, et n’était pas perçue comme contrôlable par les élèves. Les

élèves ne sont, dans ce cas, pas préparés à ce type de situations et pourraient être tentés de revenir à des styles de *coping* non adaptatifs avec des issues négatives pour leur vécu.

Par ailleurs, ne pas avoir recours à des stratégies d'évitement restreint les possibilités de *coping* des élèves à court terme. Les stratégies d'évitement pouvant être bénéfiques sur l'instant par leur efficacité, elles limitent la démotivation potentiellement amenée par les stratégies d'approche qui sont plus viables sur la durée mais dont les effets tardent à être ressentis (Roth & Cohen, 1986). Les stratégies d'évitement sont également pertinentes pour certains aspects des situations stressantes, comme souligné par Roth et Cohen (1986). La mise en avant des seules stratégies d'approche crée ainsi quelques lacunes dans la gestion des événements.

En prenant un pas de recul vis-à-vis des apports des communautés de pratique, nous pouvons revenir sur la démarche par boucles itératives adoptée pour concevoir la fiche-préparation. Pour amorcer le processus de développement quant à la mise en condition ritualisée, les communautés de pratique ont d'abord centré leurs réflexions sur une place de travail propice à la réalisation de la tâche avec le matériel nécessaire à disposition. Le but affiché était déjà d'entraîner une influence sur l'évaluation de la situation vécue par les élèves et les actions réalisables au cours de celle-ci. Pour parvenir à cela, les membres des communautés se sont accordés sur de premières indications simples, concises, mais suffisamment exhaustives pour guider les élèves en structurant les tâches à réaliser.

La première itération pour le développement de la mise en condition élaborée par les communautés de notre recherche a montré que la pratique de mise en condition était acceptée sans être partagée. Cela s'est expliqué par les difficultés résiduelles de mise en œuvre relevées, la pratique n'ayant pas été perçue comme efficiente dans une minorité de classes. Effectivement, la pratique – selon les premiers retours pratiques des enseignants – était particulièrement intéressante pour les classes dont l'attention avant la mise en condition est difficile à obtenir. Cependant, contrairement à nos attentes, les élèves déjà focalisés sur l'évaluation sommative avant la passation préféraient par exemple ne pas avoir d'exercice de concentration. Ils se sont ainsi montrés plus imperméables à cette

innovation en déclarant que cette nouvelle pratique de mise en condition était un apport peu significatif en faveur du *coping*.

Une perspective d'amélioration de la pratique a alors été investie par les communautés de pratique. Cette évolution de la proposition a pris forme en modifiant le format des consignes et de l'exercice, tout en maintenant la disponibilité des ressources. Cette nouvelle boucle itérative a été plus axée sur la création d'un outil en adéquation avec les besoins exprimés par les élèves, en ouvrant les innovations au dialogue. De ce fait, il a par exemple été décidé par les communautés de pratique de proposer l'activité de concentration sans pour autant l'imposer, laissant le choix de l'exercice à réaliser aux élèves ainsi qu'à l'enseignant, selon les rituels déjà ancrés dans le quotidien de la classe. Cette implication des élèves dans la réflexion sur la ritualisation des pratiques concernant les évaluations sommatives a par conséquent créé des espaces d'échanges – inspirés des travaux de Bertrand et Merri (2015) – pour collecter les retours des élèves quant aux apprentissages et vécus en évaluation sommative.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que les élèves doivent être considérés comme des acteurs de l'évolution des pratiques évaluatives et de leur ancrage. En articulant leurs participations individuelles et les échanges avec l'enseignant au cours du processus de changement, ils ont maintenu leur engagement tout en formulant des retours sur les expériences vécues. Cela a fourni des informations précieuses aux communautés de pratique enseignantes, soulignant la part pertinente des décisions à propos de la ritualisation des pratiques de mise en condition.

Ainsi, notre recherche encourage les enseignants à créer une communauté de pratique au sein de leur classe sur la base des pratiques signifiantes co-construites avec les élèves. De cette manière, à la lumière de la théorie de Wenger (1998), nous mettons en évidence que l'enseignant – lors de la diffusion et l'application de nouvelles pratiques évaluatives – devient non seulement un *acteur interface* entre les communautés de pratique enseignantes auxquelles il appartient, mais également entre ces mêmes communautés de pratique enseignantes et les élèves de sa classe. En revanche, cela expose davantage les enseignants aux jugements ainsi

qu'à la dépendance à autrui. C'est pourquoi, nous recommandons que le cadre des échanges soit sécurisant pour tous les acteurs participant au projet de développement de la pratique.

Par la considération des acteurs ainsi que des enjeux prenant part à notre projet de recherche sur la ritualisation de la mise en condition, et avec l'appui de publications telles que Dumas (2009) et Mottier Lopez (2008), nous suggérons – sur la base de nos résultats – une démarche pour organiser en quatre temps la création de rituels avant la passation d'une évaluation sommative afin d'accompagner les élèves vers des *styles de coping* adaptatifs.

Plus précisément, (1) les enseignants identifient les ressources présentes dans le contexte de la classe – ainsi que leurs lacunes – pouvant influencer l'évaluation de la situation stressante réalisée par les élèves, et par conséquent leurs stratégies de *coping*. (2) Ces éléments sont partagés aux communautés de pratique enseignantes pour co-construire une pratique évaluative transversale ayant vocation à être ritualisée en intégrant les caractéristiques contextuelles de l'établissement. (3) Les enseignants instaurent individuellement cette nouvelle pratique évaluative dans la microculture de leur classe et assurent sa ritualisation. Ils observent en parallèle les apports de la pratique ainsi que ses conséquences sur le stress ressenti par les élèves. Ces observations sont complétées par des échanges, des propositions d'innovations, etc. issus de l'implication active des élèves dans la démarche. (4) Dans ces conditions, les communautés de pratique peuvent s'engager dans un processus itératif amenant à la structuration d'un cadre fondé sur les conditions d'application des pratiques évaluatives dans la microculture de chaque classe, les ressources mises à disposition et les perspectives d'évolution. Ce processus se nourrit des observations des enseignants, des négociations de sens ainsi que des retours des élèves quant aux stratégies de *coping* privilégiées grâce à la pratique évaluative.

La démarche que nous proposons amène finalement à des normes généralisées prenant en compte les cadres sociaux et disciplinaires spécifiques au contexte d'enseignement. À travers les retours des membres appartenant aux multiples communautés de pratique présentes dans l'établissement, les pratiques évaluatives

ritualisées intègrent chaque microculture de classe. Des adaptations locales restent possibles pour rester favorables au développement des apprentissages et aux *styles de coping* adaptatifs alliant résolution du problème et recherche de soutien social.

Synthèse – Chapitre 2

La création d'une fiche-préparation par les communautés de pratique enseignantes – en se focalisant sur la place de travail, les ressources et l'évaluation de la situation – a agi sur le *coping* adaptatif des élèves face au stress ainsi que sur le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. L'implémentation de la fiche-préparation a également mené à l'harmonisation et la ritualisation de la mise en condition avant les évaluations sommatives. Sur la base des enjeux inhérents à l'élaboration de la fiche-préparation dans le cadre de notre recherche, nous proposons une démarche structurant la ritualisation des pratiques dans le contexte particulier des évaluations sommatives.

15. Le feedback en tant que démarche favorable aux buts de maîtrise

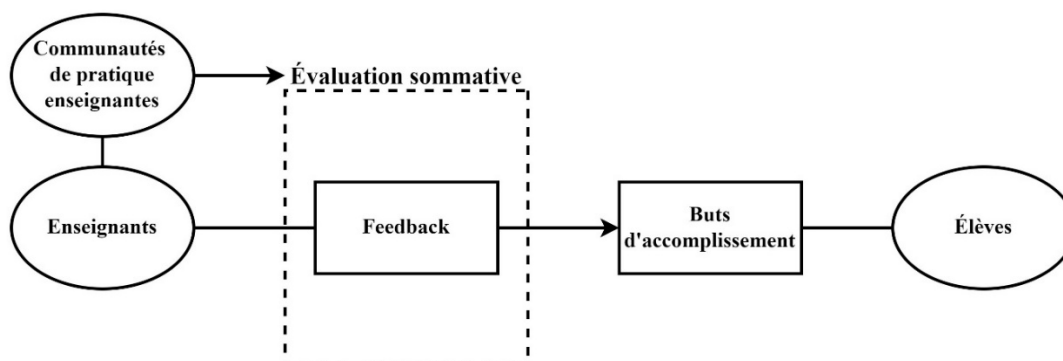
Une partie de notre recherche (Mabilon, 2022) s'est en particulier intéressée aux buts d'accomplissement et leurs effets sur le stress scolaire, mais aussi sur le stress lié spécifiquement aux évaluations sommatives. Nos résultats ont notamment démontré que tous les buts d'accomplissement exercent une influence sur l'une ou l'autre des dimensions du stress. Par ailleurs, nous avons également démontré que les buts de performance perçus dans la structure de classe favorisent le stress, devenant une des clés de compréhension des pratiques évaluatives et de leur interprétation par les élèves.

Ainsi, dans le sillage des travaux de Issaieva et Crahay (2010) portant sur les conceptions des élèves et des enseignants sur l'évaluation scolaire, nous avons décidé d'axer les réflexions de notre recherche sur l'usage de l'évaluation sommative et du devenir de la note. Nous avons alors souhaité utiliser les résultats obtenus aux évaluations sommatives pour orienter les élèves vers les buts de maîtrise, en s'éloignant des buts de performance. Par cette démarche, nous avons pris en considération le caractère essentiel des interactions sociales avancé par Bourgeois et Buchs (2011) en impliquant les élèves ainsi que les enseignants dans le dialogue sur l'évaluation sommative. Nous plaçons une nouvelle fois l'élève comme acteur à part entière de l'évaluation et du *feedback* – à l'image de la thèse de Raulin (2017) – dont les interprétations peuvent influencer sur les buts d'accomplissement.

Pour ce faire, il a été décidé de s'orienter vers le *feedback* après la passation de l'évaluation sommative, lors de la correction et de la communication de la note (Figure 13). Nous avons donc créé un outil destiné aux enseignants et revenant sur les aspects considérés comme essentiels pour le *feedback* des élèves (Annexe 3, Figure 18). Bien qu'encore perfectible, notamment car certains aspects restent contestés par les enseignants, l'outil est divisé en cinq parties pour structurer le *feedback*, dont l'adaptabilité aux différentes disciplines scolaires a d'ores et déjà été éprouvée.

Figure 13

Relation entre le feedback effectué par l'enseignant et les buts d'accomplissement adoptés et perçus par l'élève



La première partie encourage les enseignants à adopter un format structuré et ajusté aux informations communiquées en visant l'intelligibilité de la communication. Le *feedback* a ainsi été adapté selon le degré d'acquisition des notions de la discipline reflété par l'évaluation sommative. Chaque élève a reçu un retour et des apports complémentaires en fonction des difficultés individuelles rencontrées. Pour effectuer les retours sur les évaluations des élèves, les enseignants ont repris les objectifs présents sur la page de garde pour établir les fondements de leur discours. Cette pratique enseignante a ainsi entraîné une modification de l'appropriation des informations liées à la note en revenant sur les acquis mais aussi les erreurs de l'élève avec un bilan des apprentissages reprenant les directives cantonales.

Via l'idée d'ajuster le format du *feedback*, les enseignants ont adopté un support de communication qui donne du sens au discours lors du *feedback*. Certains enseignants en langue ont par exemple réalisé des *feedbacks* à l'aide d'enregistrements audio à la suite d'une évaluation orale, limitant selon eux les contraintes de temps tout en assurant une continuité entre l'évaluation sommative et la structure du *feedback*. Par cette appropriation du *feedback*, nous avons alors proposé un soutien instrumental des apprentissages (Lerang et al., 2018 ; Turner et al., 2002) permettant de clarifier les attentes scolaires *via* les évaluations sommatives.

La deuxième partie de l'outil revient sur la structuration et la ritualisation du *feedback*. Pour construire leur *feedback*, les enseignants reviennent entre autres sur les objectifs d'apprentissage et leurs atteintes. De là, la ritualisation devient l'opportunité de structurer des propositions de soutien et de développement selon la progression des élèves, dans le sens de l'évaluation-soutien à l'apprentissage de Allal et Laveault (2009). Notre recherche démontre qu'il est possible de réduire à termes la comparaison avec autrui dans le cadre des évaluations sommatives au secondaire en apportant un discours ritualisé de soutien et d'amélioration des capacités individuelles intégrant les pratiques de la microculture de classe. Notre recherche avance donc que les résultats obtenus par Kaur et al. (2018) pour les étudiants universitaires à propos des *feedbacks* et de l'évaluation en tant que processus, sont également valables pour les élèves du secondaire. Les enseignants participant à notre recherche ont en effet obtenu – grâce à la démarche ritualisée de *feedback* – un levier d'action centré sur les buts de maîtrise en prônant une attitude favorable aux apprentissages *via* la communication claire et bienveillante du résultat plutôt que la performance (Figure 13).

La troisième partie de l'outil souligne l'essentialité de la continuité des *feedbacks* afin de faire un suivi dans le développement des apprentissages. Les enseignants ont alors pris en compte la progression des élèves dans les différents objectifs d'apprentissage pour orienter le *feedback* sur les évolutions constatées à travers les évaluations sommatives. Cette pratique est fondée sur la décision de s'extraire d'une évaluation sommative ayant pour seule fonction la certification. De cette façon, les enseignants se sont non seulement émancipés d'une évaluation uniquement certificative – à l'image de ce que décrit De Ketele (2010) – mais ont également contribué à renforcer l'articulation des séquences d'enseignement *via* le suivi du développement des élèves au regard des objectifs d'apprentissage. Cette troisième partie assied un peu plus l'idée d'une note comme reflet de la progression dans les apprentissages, accentuant la conception de l'évaluation sommative en tant que processus (Kaur et al., 2018).

Par le biais des informations favorables au développement des apprentissages incluses dans le *feedback*, les enseignants ont aussi

proposé – lors du *feedback* – des exercices additionnels avec des objectifs similaires aux évaluations sommatives. Selon leur degré d'atteinte des objectifs de l'évaluation sommative, les élèves avaient la possibilité de réaliser ces exercices visant le perfectionnement des apprentissages.

Ce suivi des élèves par le *feedback* (Gaspard & Lauermann, 2021 ; Kaur et al., 2018 ; Wigfield et al., 2019) a finalement privilégié les buts de maîtrise dans la structure de classe par une pratique ancrée dans sa microculture, mais aussi les buts de maîtrise personnels des élèves en effectuant un suivi proximal des apprentissages de chacun. Nous affirmons alors – par le biais de nos résultats – que les buts personnels peuvent être complémentaires à ceux de la structure de classe par leur focalisation sur le développement des connaissances ainsi que des compétences individuelles. Ce processus est rendu possible grâce à une démarche de suivi du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage.

La démarche de communication bienveillante entre enseignant et élèves prônant les buts de maîtrise personnels ainsi que ceux présents dans la structure de classe conduit – dans la continuité de la mise en condition et de la passation – à un amoindrissement de la charge de travail ressentie en amont des évaluations sommatives ainsi que de l'abattement. Dans une période de transition emplies de facteurs demandant une attention importante de la part des adolescents (relations sociales, enjeux d'avenir, etc.), l'étayage de l'enseignant quant aux axes de progression des élèves dans les apprentissages minimise les conséquences négatives de certaines dimensions du stress inhérent à la scolarité. Nous ajoutons ainsi que les bénéfices de la complémentarité entre buts d'accomplissement personnels et buts présents dans la structure de classe ne s'arrêtent pas à l'apprentissage, mais sont aussi impliqués dans la diminution du stress ressenti par les élèves.

Les quatrième et cinquième parties de l'outil insistent sur le ressenti ainsi que l'engagement de l'élève vis-à-vis de l'évaluation sommative, de la note ainsi que du *feedback* effectué. Les itérations pour le développement de l'outil ont en effet souligné que le *feedback* ne pouvait être efficient qu'en tenant rigueur de l'engagement des élèves et de leurs ressentis. Les communautés de

pratique ont en effet observé que la méthode d'accompagnement des apprentissages gagnait en pertinence si les élèves explicitaient leur degré d'engagement dans les tâches complémentaires proposées ainsi que leur appréciation quant à la note et sa communication par l'enseignant. De cette façon, les enseignants et les élèves peuvent convenir d'un accompagnement dans lequel chacune des parties prenantes témoigne explicitement de l'engagement dans la tâche de développement des compétences et connaissances.

En résumé, dans ce contexte mêlant buts personnels ainsi que buts présents dans la structure de classe, les changements institués sur les croyances et comportements sont principalement issus des relations entre les acteurs (Roseth et al., 2008). Dans ce sens, nos résultats confirment la dépendance des buts d'accomplissement – individuels comme collectifs – au contexte social dans lequel ils s'inscrivent.

Nous insistons sur le fait que l'évolution des pratiques évaluatives vers la maîtrise des apprentissages et l'évitement des buts de performance n'a été concevable qu'en intégrant les retours nés des interactions entre enseignant et élèves sur les évaluations sommatives. Nous mettons ainsi en évidence que la création d'une structure coopérative des buts dans la classe est non seulement dépendante des échanges entre élèves, mais aussi des interactions entre enseignant et élèves. *Via* l'ajout de ces interactions aux facteurs influençant la structure des buts, nous allons au-delà de la recherche de Roseth et al. (2008) se limitant aux relations entre les élèves.

Grâce à la structure coopérative des buts renforcée lors de notre étude et l'interdépendance sociale positive dont cette structure est issue, les accomplissements des élèves ont été bénéfiques pour eux tout comme pour leurs pairs. Les *expériences vicariantes* ont notamment été multipliées par la participation active et collective des élèves aux tâches évaluatives (Bandura, 1977 ; Kleppang et al., 2023). Au-delà des apprentissages, la culture instaurée a donc été un vecteur d'accroissement du SEP par sa centration sur les *accomplissements* ainsi que les *expériences vicariantes* variées. Cela peut à terme agir sur la réussite des élèves, permettant de maintenir la persévérance et l'effort nécessaires à l'affrontement des tâches complexes constituant de la scolarité en limitant les buts de performance générateurs de compétition et d'individualisme.

Il réside néanmoins certains points sur lesquels le dispositif d'élaboration de l'outil de *feedback* via les communautés de pratique a rencontré des limites, voire des difficultés d'application. En effet, bien que la participation des enseignants ait été manifeste tout au long du processus de recherche (Mabilon, 2025), les boucles itératives ont révélé des limites quant à l'organisation d'un *feedback* avec l'outil lors de l'ensemble des évaluations sommatives. Plus précisément, les évaluations sommatives critériées – telles que la résolution de problèmes mathématiques ou les exercices de fonctionnement de la langue – se sont parfaitement prêtées aux changements institués. Les membres des communautés de pratique ont ainsi relevé une mise en application peu coûteuse car les objectifs de ce type d'exercices sont spécifiques avec quelques notions centrées sur une seule thématique (p. ex. les accords du participe passé au passé composé, le théorème de Pythagore, etc.).

En revanche, les exercices incluant des tâches dont la réalisation est complexe – à l'instar des exercices de rédaction – demandent une logistique et un temps considérables pour permettre l'application systématique d'un *feedback*. Par exemple, un exercice de rédaction comporte un panel d'objectifs conséquent, abordant aussi bien la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, etc. Il est donc difficile pour l'enseignant de faire ultérieurement un retour exhaustif sur l'ensemble de ces thématiques.

Pour pallier cette problématique, les communautés de pratique de notre étude ont adopté une approche différente lors des tâches complexes, en ne focalisant le *feedback* que sur certains objectifs spécifiques à chaque évaluation sommative. Par exemple, concernant les exercices de rédaction, les enseignants se sont centrés, lors de la première évaluation sommative, sur les objectifs d'apprentissage dirigés vers le développement et la structure du texte. Le *feedback* de la deuxième évaluation sommative s'est quant à lui porté principalement sur la grammaire. Le processus couvre de cette manière les multiples aspects de l'exercice par l'accumulation des retours effectués lors des différents *feedbacks*. Dans un sens, ce dispositif crée une continuité dans les *feedbacks*, dans le sens d'une articulation entre les séquences d'apprentissage. L'enseignant n'a toutefois que très peu l'occasion de revenir sur les mêmes objectifs, rendant le suivi complet mais peu approfondi. Nous constatons donc

que des itérations supplémentaires sont nécessaires pour dégager des alternatives à la pratique jusqu'alors établie.

L'outil que nous avons développé par le biais des communautés de pratique de notre recherche, entreprend plus largement d'utiliser les *arrangements* évaluatifs définis par Leclercq et al. (2004) pour les orienter, non pas vers une hiérarchisation, mais vers un soutien face aux problématiques de développement des connaissances. En effet, les procédures d'évaluations visant le *feedback* influent sur les *arrangements internes* dans les procédures évaluatives et, par extension, sur la notation et le soutien aux apprentissages. Par le suivi des élèves *via* la procédure de notation et de *feedback*, la microculture de classe se sert des *arrangements internes* pour mettre en exergue la progression des capacités au fil des évaluations sommatives et diriger les élèves vers la maîtrise des apprentissages. Dans notre recherche, les enseignants ont adapté leur notation en tenant compte de la progression des élèves dans les différents objectifs d'apprentissage tout en commentant – lors du *feedback* – les fondements de la note obtenue.

Ces démarches de notation et de *feedback* ayant vocation à s'institutionnaliser à l'échelle de l'établissement, nous pouvons aussi envisager qu'elles soient porteuses d'*arrangements externes*. Les *arrangements externes* étant destinés aux acteurs hors de la classe, ils pourraient constituer un appui pour élargir le dialogue vers les parents des élèves afin que la communication de la note représente au mieux les intentions des enseignants.

C'est pourquoi, à travers les *arrangements externes* envisagés ainsi que les buts d'accomplissement perçus par les élèves chez leurs parents (Mabilon, 2022), nous affirmons que les parents peuvent tout autant être impliqués dans les évaluations sommatives que la structure de classe précédemment évoquée.

Dans la démarche de *feedback* que nous proposons, les parents obtiennent un statut significatif dans le virage culturel donné aux pratiques évaluatives en classe. En améliorant la communication entre communautés de pratique enseignantes, parents et élèves à propos de la note, les buts d'accomplissement recherchés par les parents pourraient renforcer la continuité des démarches de *feedback*

incluses dans la culture évaluative de l'institution. De là, pourraient être imaginées certaines perspectives visant le partenariat entre institution et parents pour conjointement expliciter les objectifs d'apprentissages fixés.

Malgré ces perspectives encourageant un accompagnement des élèves vers la maîtrise des compétences, notre dispositif de recherche actuel ne permet pas un tel suivi de l'ensemble des acteurs. Par ailleurs, les *arrangements externes* sont certes une perspective pour faciliter la création de canaux de communication entre acteurs, mais avec le risque de mener vers une certaine partialité envers les élèves.

Dans l'ensemble, notre outil est pertinent pour l'orientation vers les buts d'accomplissement favorisant la maîtrise des compétences. En revanche, les observations effectuées par les enseignants au cours du projet de recherche ne rendent pas compte de la stabilité de la structure coopérative des buts sur le long terme. En effet, sur la période de notre étude, les apports individualisés ont contribué à renforcer cette structure mais n'assurent en rien la durabilité des liens entre les acteurs. Les limites soulignées précédemment lors de l'élaboration de l'outil de *feedback* pourraient par exemple conduire un abandon de celui-ci, ce qui entraînerait des conséquences sur la structure de buts des classes.

Il serait donc pertinent d'éprouver la structure des buts sur une période plus importante afin de répondre à cette lacune de notre recherche. Nous pensons en effet que les points que nous avons exposés pour faciliter le *feedback* dessinent des perspectives pour ancrer culturellement cette pratique dans l'établissement scolaire. Néanmoins, le processus d'élaboration de cet outil mériterait d'être poursuivi pour simplifier la démarche de *feedback*, à l'image de notre proposition pour la mise en condition (Annexe 3, Figure 16). Cela permettrait de rendre l'outil plus efficace en se focalisant aussi bien sur les buts d'accomplissement, que sur les autres aspects effleurés par la version actuelle de l'instrument tels que la motivation et les ressentis. De plus, en respectant notre visée initiale d'accompagnement longitudinal, l'outil et son perfectionnement devraient donner l'opportunité de suivre les élèves sur plusieurs degrés de scolarité, fournissant des informations suffisamment précises pour individualiser le cursus de chaque élève selon ses propres difficultés.

Synthèse – Chapitre 3

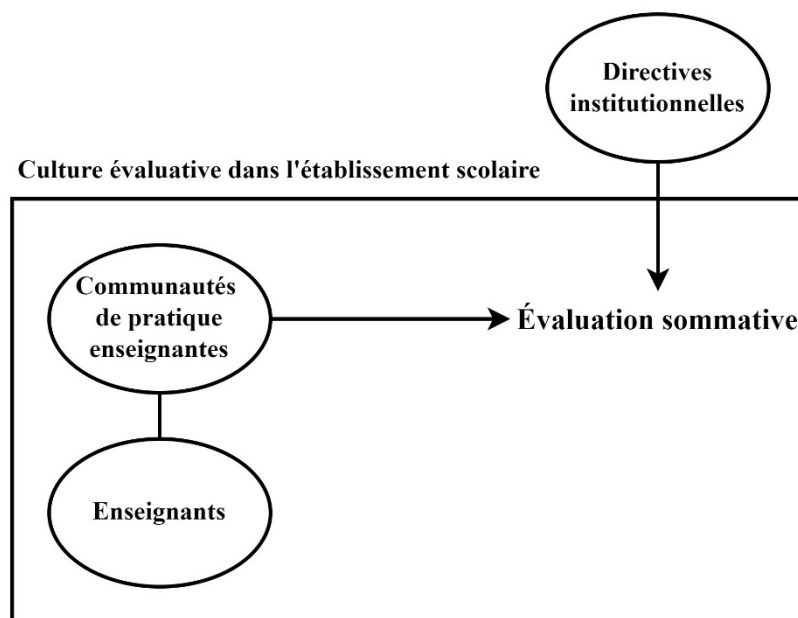
L'outil guidant le *feedback* à la suite des évaluations sommatives a privilégié les buts de maîtrise des apprentissages, aboutissant à la création d'une structure coopérative de buts fondée sur les interactions entre les acteurs de la classe. Malgré les limites de l'outil, les comparaisons entre pairs ont été réduites en focalisant le discours de l'enseignant sur la compréhension du résultat obtenu par l'élève ainsi que sa progression au fil des séquences d'apprentissage.

16. L'interprétation et la mise en pratique locale des directives institutionnelles via la participation des enseignants aux communautés de pratique

Au centre du changement culturel initié par notre travail sur les pratiques évaluatives (Figure 14), résident les communautés de pratique enseignantes qui – par les réflexions engagées collectivement et en partenariat avec le chercheur (Robbes, 2020) – ont permis de conceptualiser des outils d'évaluations capables de rompre avec les routines inefficaces ou hors des demandes institutionnelles (Guberman et al., 2021 ; Little, 2002).

Figure 14

Influence des communautés de pratique et des enseignants sur l'évaluation sommative dans le cadre de la culture évaluative locale



Les changements initiés par les communautés ont été proposés au milieu d'une année scolaire récemment divisée en deux semestres indépendants (DICS, 2021). Les propositions de modifications (voir Annexe 3, Figures 17 et 19) interviennent durant cette période

d'évolution du cursus scolaire. Ce choix a été motivé par notre volonté d'ancrer temporellement la modification de la culture évaluative pour que la démarche prenne place lors d'une nouvelle période d'étude au sein du cursus scolaire. De cette manière, nous avons pu entériner – *via* les échanges avec les enseignants – les altérations concrètes de la culture évaluative en comparaison à la culture initialement adoptée.

Au détour de la réflexion sur l'ancrage institutionnel des pratiques évaluatives, notre recherche nous rend – dans un premier temps – attentif sur les forces systémiques agissant sur l'objet évaluatif et l'importance de les mettre en exergue pour obtenir une vision holistique du contexte dans lequel s'inscrivent les professionnels et le chercheur. Dans le sillage de Mottier Lopez (2013) et à l'aide de *l'octogone des forces* de Perrenoud (1998), nous avons alors tenté d'objectiver la pratique évaluative et son ancrage dans l'institution. Nos résultats mettent en évidence que l'instauration d'une culture évaluative à l'échelle d'un établissement est rendue possible en agissant seulement sur certaines de ces forces systémiques – lors de l'étape initiale du projet – pour éviter l'immobilité de la pratique professionnelle. Plus particulièrement, notre étude a mobilisé le lien systémique entre l'outil évaluatif et :

- *la concertation, le contrôle et la politique d'établissement*, à travers les communautés de pratique et leurs réflexions légitimées par l'établissement ;
- *le contrat didactique, la relation pédagogique et le métier d'élève*, par l'implication des élèves dans les boucles itératives constituant l'évolution de la culture évaluative et les échanges avec les enseignants sur les nouvelles pratiques ;
- *la didactique et les méthodes d'enseignement*, *via* l'ensemble des modifications réalisées dans la pratique quotidienne et affectant la mise en condition, la passation et le *feedback* de l'évaluation sommative ;
- *les satisfactions personnelles et professionnelles*, incarnées par les retours formels ou informels des acteurs concernés par notre projet.

Ces quatre forces constituent les premiers leviers de changement pour pérenniser les nouvelles pratiques. Dans ce contexte, les communautés de pratique enseignantes de notre étude ont implémenté des pratiques novatrices liées à une continuité socio-historique pour apporter aux évaluations sommatives un cadre culturel négocié dans l'établissement scolaire, complétant les injonctions institutionnelles, tel que le montre la Figure 14.

Nous affirmons alors que l'enjeu concernant le statut de la communauté de pratique et sa relation avec l'institution d'appartenance est déterminant pour l'évolution des pratiques culturelles locales (Wenger-Trayner et al., 2002). Dans le cadre de notre recherche, c'est par la reconnaissance acquise des communautés de pratique que l'institution a alloué des moyens pour organiser le processus d'évolution de la pratique – et donc de la culture professionnelle – à travers les rencontres et les discussions. L'ensemble de ces paramètres ont suffisamment porté l'autonomie et la capacité de décision des communautés de pratique pour organiser sereinement les changements implémentés sur le terrain professionnel. En somme, une telle reconnaissance provenant de l'institution a limité les responsabilités étouffantes pour les communautés tout en soutenant un développement de la culture évaluative, concrétisé *via* les initiatives des enseignants.

Avec l'avancement dans l'élaboration de la culture évaluative, il est envisageable que les autres forces soient mobilisées à terme pour amener et asseoir une certaine réflexivité à la pratique évaluative institutionnelle. Le *système de sélection et d'orientation* peut ainsi être modifié selon les nouvelles pratiques évaluatives et leurs contributions aux apprentissages. De surcroît, nous soulignons la possible implication des parents dans les *feedbacks* après les évaluations sommatives, renforçant les *relations entre les familles et l'école*. Les enseignants ont ainsi profité de la mobilisation des forces systémiques pour ouvrir le dialogue professionnel à des thématiques plus globales liées indirectement aux changements de pratiques évaluatives. Plusieurs préoccupations en lien avec la communication avec les parents ont par exemple été abordées. Néanmoins, notre recherche n'a pas eu pour vocation de poursuivre sur ces pistes d'évolution de la pratique quand bien même il serait

pertinent de mettre au point un protocole de recherche intégrant ces aspects aux thématiques déjà étudiées.

Par notre action sur les forces systémiques, nous montrons que les communautés de pratique ont entrepris des interprétations locales en faveur des directives institutionnelles. Cela s'explique par le travail de mise en relation effectué par les communautés de pratique entre les attentes globales et les pratiques concrètes, bien que les dispositifs d'enseignements – et plus particulièrement les dispositifs évaluatifs – soient cadrés par les institutions. Les considérations pour l'évaluation sommative inhérentes à l'entreprise commune des communautés de pratique de notre étude ont alors soutenu – en suivant Wenger (1998) – le développement des pratiques ainsi que leur négociabilité en objectivant la culture évaluative de l'établissement et ses enjeux.

Notre recherche a notamment pris appui sur les études antérieures dédiées aux recherches collaboratives avec les enseignants (Mottier Lopez, 2015a ; Soubre, 2021) pour expliciter le processus de négociation de sens quant à l'évaluation sommative et ses évolutions dans la pratique. Le dialogue que nous avons alimenté a limité les divergences entre les pratiques édictées par les directives, et les pratiques d'évaluations sommatives investies par les acteurs.

Concrètement, dans des conditions d'échanges collaboratifs (Gravel et al., 2019 ; Riel et al., 2016), les enseignants ont tout d'abord partagé leurs préoccupations à l'ensemble des participants ainsi qu'au chercheur afin de provoquer un intérêt collectif pour des problématiques individuelles rencontrées sur le terrain.

Nous avons ensuite pu mettre en évidence que le processus itératif de recherche-action avec des rencontres régulières planifiées a concouru à l'identification des difficultés professionnelles ainsi que des apports des innovations en réponse à ces difficultés, contribuant par la même occasion à la définition des limites tout comme des perspectives pour la pratique évaluative. En effet, les propositions issues des rencontres que nous avons animées portent des propositions communautaires créatrices de changement aussi bien profitables sur le plan professionnel qu'institutionnel, à

l'échelle de l'établissement. La démarche amorcée par les communautés de pratique rend possible un modelage du contexte scolaire par la diffusion d'outils directement implémentables dans la pratique (Annexe 3).

Lors de ces rencontres, la modération sociale (Allal & Mottier Lopez, 2014 ; Laveault & Yerly, 2017) a été un dispositif ayant permis de mettre en valeur les pensées individuelles émergentes chez les enseignants, au travers de confrontations des interprétations personnelles sur la pratique évaluative. De cette façon, notre recherche a pu mettre en tension les attentes et besoins de chacun des enseignants des communautés de pratique pour adapter les outils proposés dans la pratique évaluative commune. C'est pourquoi l'objectif de collaboration le moins contraignant pour les enseignants lors du dispositif de modération sociale, à savoir *l'assurance de la transparence des évaluations* sommatives, a été atteint dès le début du projet de recherche grâce aux libres échanges entre les acteurs et au partage de documents de travail. Nous avons en outre contribué à cette transparence *via* les observations directes individuellement effectuées en classe lors de la passation d'une évaluation sommative.

Le socle commun et transversal de pratiques évaluatives transparentes que nous avons conjointement établi avec les communautés de pratique a permis de remplir deux autres objectifs de collaboration entre les enseignants que sont *l'augmentation de la cohérence des procédures évaluatives* et *l'amélioration de la qualité des méthodes évaluatives*. En effet, la cohérence entre les procédures évaluatives individuelles a – dans un premier temps – été insufflée par les communautés de pratique. *Via* les liens entretenus entre les enseignants présents dans l'établissement scolaire (Figure 14), les procédures nouvellement adoptées et matérialisées par les outils discutés pendant le processus de recherche (Annexe 3), ont été transmises à l'ensemble des classes. Cette communication tendant à la cohérence des procédures évaluatives a concrètement emprunté les canaux disponibles au sein de l'institution comme les séances de travail en plénière, les plateformes numériques, etc. Dans un second temps, les communautés de pratique ont veillé à la ritualisation des procédures évaluatives dans les classes et à leur maintien avec des rappels réguliers auprès de leurs collègues. Les retours d'expérience

sur la ritualisation des pratiques ont laissé place à des améliorations selon les problématiques résiduelles dans chacune des microcultures de classe. Nous avons d'ailleurs montré que la *réification* (Wenger, 1998) des aspects saillants du processus de réflexion et d'application des outils a cerné les points d'acceptation et de contestation entre les participants. L'*augmentation de la cohérence des procédures évaluatives* est ainsi assurée par les boucles itératives planifiées selon les retours des acteurs (des enseignants comme des élèves) pour retravailler les outils proposés encore en développement (Annexe 3, Figure 18).

Contrairement aux recherches précédentes (p. ex. Beutel et al., 2017 ; Mottier Lopez & Pasquini, 2017), nous montrons que les enseignants n'ont pas relevé – à ce stade – de restriction de liberté professionnelle ou de contraintes majeures dans l'établissement d'un consensus, l'application et la diffusion des nouvelles méthodes évaluatives. L'entreprise commune et la création d'un répertoire partagé étaient en effet perçues comme des éléments capables de guider la pratique individuelle en réponse aux injonctions institutionnelles. Nous considérons alors que si la modération sociale est perçue par les communautés de pratique comme un dispositif favorable à la résolution des problématiques individuelles inhérentes aux pratiques évaluatives quotidiennes, les participants sont plus enclins à réduire leurs libertés individuelles au profit d'une démarche construite collectivement.

L'implémentation des pratiques collectives dans les pratiques individuelles ont en revanche fait surgir dans le discours des enseignants participant à cette démarche de plus importantes problématiques liées à l'*amélioration de la qualité des méthodes d'évaluation*, les méthodes évaluatives étant par moment – et après des tentatives d'application en classe – éloignées des besoins réels des élèves et/ou de leurs conceptions. L'engagement de certains participants au projet de recherche s'est amenuisé à la suite des obstacles rencontrés pour atteindre cet objectif.

Pour illustrer cet éloignement des besoins des élèves *via* les pratiques collectives nouvellement ancrées, peut être mentionnée la démarche de *feedback* initialement adoptée par les communautés de pratique et consistant à effectuer un retour écrit individuel après les

évaluations sommatives. La démarche de *feedback* ainsi diffusée dans toutes les disciplines – et après implémentation dans la pratique – a relevé des contraintes quant au temps accordé au *feedback* ainsi que le faible impact perçu sur l'apprentissage des élèves. Une part des enseignants ont en effet estimé que le format de *feedback* manquait souvent de développer les éléments importants permettant d'accéder à une maîtrise des compétences demandées. En outre, la communication entre enseignants et élèves s'est par moment détériorée car le format des *feedbacks* était trop éloigné des pratiques intégrant la microculture de la classe. De nouvelles itérations ont par la suite confirmé – *via* les retours d'expérience des communautés de pratique – l'influence du format du *feedback* sur l'engagement des élèves dans les apprentissages, mais aussi des enseignants dans *l'amélioration de la qualité des méthodes évaluatives*.

Partant de ces constats dans la pratique, l'objectif de *consistance et de comparabilité des résultats entre les évaluations sommatives* organisées a été atteint par l'inclusion des contraintes individuelles dans les normes établies collectivement pour l'exercice de la profession, à l'instar de l'outil de *feedback*. Cela a relancé le processus itératif jusqu'à atteindre des perspectives d'outils accompagnant la pratique évaluative et dont les effets étaient mesurables et analogues d'une classe à l'autre.

En résumé, en agissant sur les évaluations sommatives tout en répondant aux demandes institutionnelles, nous montrons que les communautés de pratique de notre recherche ont été capables de transformer la culture évaluative en réponse aux directives entrées en vigueur depuis deux ans. En effet, les entrevues planifiées de façon diachronique avec les membres des communautés de pratique ont été – dans le cadre de notre démarche – un puissant moyen d'orientation des réflexions et de questionnement sur la direction donnée à l'évolution des pratiques. Les retours d'expérience individuels *a posteriori* – exprimés par les enseignants au cours des rencontres – sur les changements dans leur pratique quotidienne ont été des éléments de constations confirmant les innovations ou remettant directement en débat les décisions partagées par la *constellation de pratique*.

À une échelle plus individuelle, en redéfinissant les pratiques et les comportements lors des évaluations sommatives (Annexe 3), les enseignants ont mis en perspective les ruptures et les continuités dans leurs pratiques professionnelles et culturelles résultantes des directives institutionnelles. Les enseignants ont ainsi été capables d'opérer à un transfert réflexif pour conserver les éléments jugés comme efficaces (préparation de la place de travail, structuration du *feedback* par les objectifs, ritualisation dans l'utilisation des outils créés, etc.), tout en adaptant les éléments contestés dans le collectif (format du *feedback*, exercice de concentration pour la mise en condition, projection des questions au tableau, etc.) et en définissant de nouvelles perspectives. C'est en somme à travers ce transfert réflexif que le dépassement des difficultés liées à l'application locale des directives peut être accompli, en proposant des axes de réflexions en appui sur les préoccupations collectivement partagées.

Nous remarquons dans ce sens que les adaptations proposées par les communautés de pratique – à travers la modération sociale – pour atteindre une adéquation dans la pratique évaluative de tous les enseignants ont en grande partie été rendues possibles grâce aux discussions animées par des professionnels ayant des profils et des expériences hétéroclites. Ainsi, chacun a établi des liens avec son expérience personnelle, sa discipline et/ou ses classes pour investir les changements acceptés et statués par l'ensemble. Cette démarche des communautés de pratique enseignantes de notre recherche s'inspire des communautés d'apprentissage virtuelles de Dillenbourg et al. (2003) et des communautés de pratique de Patton et Parker (2017). En effet, la collaboration entre les membres des communautés de notre étude pour parvenir à la généralisation et la globalisation des modifications a été engagée car les spécificités et besoins de chaque individu étaient intégrés au processus de réflexion. Les outils proposés (Annexe 3) par des professionnels aux profils hétérogènes ont créé des innovations suffisamment concrètes pour l'application individuelle des attentes institutionnelles, mais suffisamment générales pour que ce changement ait été signifiant auprès de chaque enseignant.

Ainsi, notre démarche a pu agir sur les contextes spécifiques des classes tout en anticipant un élargissement des pratiques dans l'établissement, en incluant une multitude de situations. Néanmoins,

cet élargissement des pratiques et de la culture évaluative s'est cantonné à un seul établissement. Le contexte favorable pour le développement de la culture évaluative pourrait être dû à un effet d'établissement, limitant nos avancées et nos constats à un contexte local. Il serait alors pertinent d'entreprendre ces mêmes processus d'évolution de la culture évaluative dans d'autres établissements du canton afin de rendre compte des réelles possibilités de globalisation des savoirs engrangés par les communautés de pratique.

Au cours de notre recherche, nous avons également eu l'opportunité de constater que la modération sociale est un support pertinent pour éviter aux professionnels d'adopter une attitude de résistance face aux changements, telle que définie par Argyris et Schön (1978) ainsi que Mottier Lopez et Girardet (2024). Par exemple, pour éviter cette attitude pouvant être rédhibitoire à la mise en condition ritualisée dans l'ensemble de l'établissement, les communautés de pratique ont mesuré – en se fondant sur les expériences des participants et de leurs pairs dans les divers degrés et types de classes – les complications possibles liées à l'ajout de leur outil (Annexe 3, Figure 16) dans la pratique évaluative. Un des éléments identifiés s'est focalisé sur la gestion de la classe avant l'évaluation sommative. En effet, cet aspect de la mise en condition avant les évaluations mobilise l'attention de l'enseignant et entrave l'utilisation de l'outil, entraînant par la suite une résistance face au changement. Pour pallier cela, l'outil (Annexe 3, Figure 16) est synthétique, adressé aux élèves et sa gestion est assurée par le délégué de la classe une fois la pratique intégrée à la culture évaluative. Ainsi, l'enseignant organise l'évaluation sommative dans une classe dont la mise en condition peut se faire en autonomie, facilitant les régulations ponctuelles et la réalisation de tâches annexes. La démarche compréhensive face aux réalités professionnelles individuelles alliée à la réflexivité inhérente à la modération sociale ont permis de diminuer les contraintes corrélées à l'application de normes partagées et la régulation dirigée vers l'accompagnement institutionnalisé des apprentissages.

Par ailleurs, notre démarche permettant la communication des difficultés individuelles dans la pratique a significativement restreint les *arrangements pour soi*. Par une confrontation régulière avec les opinions des pairs en exposant les réalités professionnelles de

chacun, les enseignants n'ont, d'une part, jamais été seuls face à la tâche complexe de l'évaluation sommative, et ont cultivé d'autre part un regard critique sur les pratiques existantes et potentiellement délétères pour les apprentissages des élèves ainsi que leur gestion du stress. Ainsi, le processus évaluatif et le discours qui en est extrait ont été favorables à une homogénéité et une transparence dans la pratique afin d'éviter les contradictions, tout comme les implicites entre acteurs, lors de l'utilisation de l'évaluation sommative en tant que canal de communication, au travers de la note.

Dans la lignée des recherches de Hipkins et Robertson (2012) ou encore Laveault et Yerly (2017), nous affirmons par conséquent que l'instauration d'une atmosphère sécurisante qui ne remet pas en question le statut ou la légitimité des enseignants est un paramètre au fondement de l'articulation entre individus et collectif. Chaque membre peut se positionner dans les échanges en fonction de son rapport à la pratique en limitant les risques pour sa propre légitimité professionnelle tout en consolidant ses connaissances et compétences. Les discussions engagées sur les comparaisons entre pratiques se réalisent en l'absence de jugement dans un climat de confiance et d'entraide réciproque (Guberman et al., 2021 ; Patton & Parker, 2017 ; Progin & Gather Thurler, 2011), offrant un espace pour mettre à l'épreuve les croyances de chacun.

Dans ce contexte favorable à la diffusion des innovations, et dans la continuité de Wenger (1998), notre recherche a particulièrement mis en exergue le rôle prépondérant des *acteurs interfaces* (ou *courtier* ; Wenger, 1998) dans la réflexion et le partage des outils intégrant la culture évaluative à l'échelle de l'établissement. L'appartenance des enseignants à plusieurs communautés (a minima celles créées par la recherche et leur communauté disciplinaire) a créé des connexions suffisamment fortes pour établir les éléments innovants dans la microculture de chaque classe. Par exemple, lors de notre étude, les participants aux communautés de pratique qui étaient également titulaires de classe³ ont non seulement pu développer leur propre pratique, mais ont également pu insuffler les

³ Dans le canton de Fribourg, le titulaire de classe est responsable d'une classe et a notamment pour rôle de gérer le groupe pédagogique intervenant dans les multiples disciplines d'enseignement.

changements de pratique aux autres enseignants intervenant dans la classe dont ils ont la responsabilité, avant même l'institutionnalisation de ces transformations. Les innovations ont donc rapidement été partagées de façon élargie, créant une continuité dans les apprentissages des élèves par la large diffusion de la culture évaluative nouvellement adoptée. En outre, cette large diffusion a multiplié les échanges portant sur les aspects partagés, contestés, ou encore à clarifier dans la pratique évaluative des enseignants.

Bien que le rôle d'*acteur interface* entre les communautés a occasionné une réflexion professionnelle facilitant la mise en place d'une culture évaluative transversale et cohérente avec les pratiques disciplinaires, nous relevons des enjeux de légitimité et de statut quant à ce rôle d'intermédiaire lors de la diffusion des innovations. En effet, notre étude a mis en lumière que si un *acteur interface* contestait l'une des décisions des communautés de pratique de l'étude, cela a représenté un frein à la diffusion de l'innovation parmi les enseignants des communautés auxquelles il appartient. Par ailleurs, lorsqu'un *acteur interface* a engagé activement la mise en application d'une pratique innovante ayant été contestée au sein d'une de ses communautés d'appartenance, il a été exposé à un rejet et une potentielle perte de légitimité.

Notre travail souligne par conséquent les enjeux quant au statut des *acteurs interfaces*, l'influence et les limites de ce statut sur la diffusion des pratiques innovantes dans l'établissement scolaire ainsi que la relation entretenue entre les enseignants et leurs communautés de pratique.

Nous voulons tout de même mettre en lumière un élément inattendu représentant une limite quant au travail constant des enseignants avec les autres membres de leur communauté de pratique (Figure 14). La coopération a certes été un excellent biais de réflexion et de décentration vis-à-vis de la pratique individuelle, mais a tout autant créé un sentiment ponctuel de dépendance. Les liens cultivés avec les pairs, les élèves, l'institution et le chercheur ont généré une réduction de l'autonomie accordée à la pratique professionnelle en classe. Dans une culture sociale axée sur le « rendre compte » (Mottier Lopez, 2015b), la nécessité d'explicitement

et de préparer chaque acte professionnel de l'évaluation sommative peut donc devenir une charge significative décourageant la participation active. En outre, notre démarche a ajouté une pression supplémentaire aux participants, rejoignant celles déjà subies à travers leur activité quotidienne. L'organisation autour de rencontres régulières a ainsi pu être à l'origine d'un sentiment de devoir envers le collectif, *via* un impératif supposé de production de résultats dans des échéances données. Dans ce contexte, certains participants ont préféré s'écarter du projet, jugeant ne pas avoir la capacité de fournir un retour suffisamment construit pour contribuer aux outils pour la pratique évaluative.

À l'instar des dynamiques décrites par Consalvo et al. (2015) ainsi que Wenger-Trayner et al. (2002), les communautés de pratique de notre recherche ont effectivement été soumises aux dynamiques intra-groupes insufflées par leurs membres. Selon les affinités et leur expérience, les membres des communautés de pratique ont eu tendance à prendre plus ou moins part au cœur de la communauté. Les échanges menés avec les enseignants font apparaître que la participation de certains membres est plus ténue lors de l'une ou l'autre des étapes de la recherche. Les interventions se font – dans ce cas – plus rares et les membres s'éloignant du cœur de la communauté pour la périphérie suivent principalement les échanges du groupe, n'amenant que ponctuellement des éléments de discussion.

Par conséquent, et afin de densifier les informations sur le lien entre les enseignants et les communautés de pratique présenté dans notre modèle (Figure 14), nous ajoutons à la théorie développée par Wenger-Trayner et al. (2002) que les trajectoires de participation des membres sont aussi bien observables de manière longitudinale – au fil de l'avancement du projet de recherche – qu'à une échelle plus épisodique, lors de chaque rencontre organisée de façon diachronique. Ces trajectoires empruntées par les enseignants d'une rencontre à l'autre sont intéressantes car elles permettent de limiter les risques pris par les participants selon les thématiques abordées ainsi que l'avancement dans le projet. Cependant, cela implique des fluctuations régulières de participation parmi les membres présents dans les communautés de pratique. Des points de vigilance sont alors à conserver pour éviter un enfermement du collectif sur lui-

même par une attention portée exclusivement sur les dynamiques intra-groupe et la légitimité professionnelle, tout en garantissant la sauvegarde des connaissances et ressources engrangées. La perméabilité entre les différents niveaux de participation doit donc être maintenue, tout comme les liens avec le contexte dans lequel la communauté de pratique est engagée.

Les dynamiques intra-groupes et leur variabilité pourraient constituer une piste pour pallier les problématiques corrélées au sentiment de dépendance au collectif ressenti par les enseignants. Rendre visibles les dynamiques et possibilités de participation selon les profils des enseignants encourage à opter pour certaines trajectoires selon la volonté de participation et l'aisance avec la thématique abordée. Les participants ont – dans cette perspective – la possibilité de tendre vers la périphérie s'ils craignent pour leur légitimité ou si la charge de travail est estimée trop importante. Cette procédure veillerait à conserver la liberté professionnelle tout en assurant la responsabilité partagée du projet entre les enseignants afin de réduire la surcharge ressentie.

Le développement professionnel a effectivement été assuré par des échanges apportant des ressources concrètes en réponses aux directives, confirmant que les communautés de pratique ont la potentialité de développer l'enseignement grâce à leur prise de recul sur la mouvance et les évolutions des pratiques demandées par l'institution (Eshchar-Netz & Vedder-Weiss, 2021 ; Guberman et al., 2021 ; Horn et al., 2017). Au-delà de confirmer le statut de vecteur de changement et de réflexivité acquis lors de ces précédentes études, notre travail souligne les bénéfices d'un accompagnement longitudinal de plusieurs communautés de pratique autour de la même entreprise commune pour parvenir à un enrichissement de la culture évaluative des professionnels de l'établissement. À travers notre recherche, nous affirmons que la cognition collective a été au service de solutions effectives, diffusables et adaptées aux paramètres contextuels. Ces contributions à la pratique évaluative ont profité aux enseignants novices, tout comme aux enseignants plus expérimentés. La recherche – *via* l'apport provenant des communautés de pratique (Figure 14) – a été en outre un moyen de dépasser le phénomène *top-down* pouvant être rencontré dans les institutions, dès lors que les professionnels ressentent une

prescription unidirectionnelle sur leurs pratiques. Cela a finalement augmenté les opportunités de soutien à la transformation des pratiques évaluatives, palliant les problématiques soulevées par le groupe de pilotage à l'initiative des directives institutionnelles (Simonet et al., 2024).

Synthèse – Chapitre 4

La modération sociale a engagé les communautés de pratique enseignantes à identifier les pratiques partagées, admises et contestées en fonction des préoccupations individuelles concernant la pratique évaluative. Cette démarche a initié la diffusion des innovations impliquant les contraintes individuelles ainsi que les directives institutionnelles, assurant un développement idoine de la pratique évaluative tout en maintenant le dialogue entre tous les enseignants sur les aspects encore en réflexion.

Conclusion

Notre travail de thèse s'inscrit dans un contexte de changement des directives institutionnelles concernant les pratiques évaluatives dans les établissements scolaires (Simonet et al., 2024). Nous avons pris en considération les thématiques et les enjeux émanant de ces directives et de leur pilotage pour proposer une approche se focalisant tant sur les élèves que sur les enseignants dans le cadre spécifique des évaluations sommatives.

Ainsi, notre recherche a cherché à démontrer l'influence que des changements opérés dans la culture évaluative peuvent avoir sur le stress et l'apprentissage des élèves. Pour tenter de répondre à cette question, nous nous sommes d'abord penché sur l'influence que les buts d'accomplissement ont sur le stress ressenti par les élèves dans le cadre scolaire ainsi que dans le cadre spécifique des évaluations sommatives. Partant de là, nous avons centré notre questionnement sur le caractère adaptatif des *styles de coping* mobilisés par les élèves face au stress lié aux évaluations sommatives et leurs liens avec le sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, nous avons essayé de saisir dans quelle mesure l'accompagnement des communautés de pratique enseignantes est capable de réinterroger les pratiques locales pour faire évoluer la culture évaluative de l'établissement en faveur du développement des apprentissages et de la réduction du stress des élèves.

Par une méthodologie mixte, nous avons tâché de concilier les demandes institutionnelles, la culture évaluative d'un établissement scolaire et le stress des élèves pour proposer des innovations implémentables dans la pratique locale et en évaluer les premières répercussions.

Premièrement, les conditions de passation des évaluations sommatives ont été au centre des réflexions des communautés de pratique enseignantes participant à notre recherche. Les enseignants ont instrumentalisé les passations pour expliciter les intentions évaluatives, réduire le contexte de compétition dans la structure de classe et limiter ainsi le stress des élèves.

Concrètement, les enseignants ont ajouté des ressources matérielles dans le contexte de la classe pour encourager la centration sur la résolution de la tâche et limiter la comparaison entre pairs durant la passation. En outre, les enseignants ont alloué – en début de passation – un temps pour aborder les objectifs des exercices ainsi que leur gestion pour favoriser une meilleure résolution des tâches ainsi que l'utilisation du matériel mis à disposition, complétant la pratique habituelle. Les questions des élèves ainsi que leurs réponses étaient également affichées au tableau durant la passation.

Dans le cadre de notre recherche, ces innovations ont apporté une clarification des consignes provenant des enseignants ainsi que la conservation des échanges et interrogations profitables à l'ensemble de la classe. Nous sommes parvenus – au moyen de ces pratiques co-élaborées avec les communautés de pratique – à réduire la pression, l'attente envers soi, l'inquiétude pour la note ainsi que la charge de travail ressenties par les élèves lors des évaluations sommatives *via* un discours enseignant soutenant et bienveillant. Les ressources disponibles dans la classe ont par ailleurs réduit l'abattement des élèves en fournissant un appui matériel dans la réalisation de la tâche. Les échanges individuels découlant du temps libéré par l'affichage des questions au tableau ont aussi amené à développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les sentiments de gestion des difficultés ainsi que d'atteinte du résultat escompté ont effectivement été renforcés par la *persuasion verbale* provenant de l'enseignant.

Notre thèse propose ainsi des apports empiriques aux travaux de Brookhart (2022) en montrant que la communication entre enseignants et élèves doit veiller à clarifier les attentes, les objectifs et les ressources disponibles afin d'encourager le suivi des apprentissages. Par ailleurs, ces apports pour les acteurs de la classe sont suffisamment transversaux pour être mis à profit dans les différentes disciplines dans le but d'inciter l'harmonisation des pratiques évaluatives. Ils ont enrichi les ressources disponibles tout en augmentant la disponibilité de l'enseignant. Cependant, les contraintes de temps et d'appropriation des ressources font de ces pratiques des éléments acceptés, sans être forcément partagés de

tous. Il est donc nécessaire de les adapter selon les besoins exprimés par les élèves, lors des interactions avec l'enseignant.

Deuxièmement, en amont de la passation des évaluations sommatives, et afin de réduire le stress des élèves en les orientant vers des stratégies de *coping* adaptatives, notre travail de thèse a mené à ritualiser la mise en condition avant les passations. Une fiche-préparation en cinq étapes à destination des élèves a été co-construite pour cadrer la mise en condition, en s'appuyant sur les problématiques recensées par les enseignants. Cette fiche-préparation se veut claire, concise et adaptable aux spécificités des classes en vue de sa généralisation dès la rentrée scolaire. Elle est vouée à être introduite par l'enseignant en début d'année puis appliquée de manière ritualisée grâce à l'implication des élèves dans le processus de changement de pratique. En se focalisant sur la place de travail, la concentration et la respiration, la mise en condition permet d'influencer l'évaluation de la situation vécue par les élèves pour les orienter vers les stratégies par approche du problème qui sont davantage adaptatives dans le contexte des évaluations sommatives. La résolution de problème et la recherche de soutien social résultantes de la pratique de mise en condition forment un *style de coping* dont les incidences sur la réduction du stress sont positives.

Nous avons donc démontré que le *style de coping* alliant résolution de problème et recherche de soutien social est bénéfique pour la réduction du stress et le développement du sentiment d'efficacité personnelle avec un renforcement du sentiment de gestion des difficultés, tout comme du sentiment d'atteinte du résultat escompté. Nous avons aussi souligné que la ritualisation joue un rôle-clé dans l'ancrage des pratiques dans la microculture de classe. Notre travail détaille ainsi une démarche aboutissant à la création d'un rituel évaluatif en suivant plusieurs étapes telles que l'identification des ressources de la classe, l'élaboration d'une pratique considérant les caractéristiques et ressources contextuelles, l'implémentation de cette nouvelle pratique par l'enseignant puis l'implication des élèves dans le processus d'élaboration et, enfin, la structuration d'un cadre significatif et transversal aux disciplines, pouvant toutefois être adapté localement.

Malgré les contributions positives en faveur d'un amoindrissement du stress et d'un développement du sentiment d'efficacité personnelle, la mise en condition organisée *via* notre recherche reste une façon de contrôler l'environnement des élèves et de limiter les situations imprévues. Ainsi, les élèves sont moins préparés à affronter des événements imprévisibles, les entraînant possiblement vers l'utilisation de stratégies non adaptatives. De plus, en réduisant – par les pratiques enseignantes – l'utilisation des stratégies d'évitement, nous limitons les alternatives pour le *coping* à court terme. En effet, en dépit de leurs conséquences négatives sur le stress et le sentiment d'efficacité personnelle lors des évaluations sommatives, ces stratégies peuvent pallier les faiblesses de stratégies d'approche en fournissant un moyen efficace de limiter le stress. De futures adaptations de la fiche-préparation pourraient intégrer la communication autour des stratégies d'évitement pour informer les élèves de leurs risques, mais également de leurs apports.

Troisièmement, en s'intéressant aux facteurs corrélés au stress dans le contexte scolaire, nos résultats de recherche ont souligné l'influence des buts d'accomplissement sur le stress ressenti par les élèves. Dans la scolarité en général, comme dans le cadre spécifique des évaluations sommatives, les buts dirigés vers la performance plutôt que la maîtrise des apprentissages sont favorables à une augmentation significative du stress. En nous appuyant sur l'influence des buts d'accomplissement adoptés et perçus au sein de la classe sur le stress des élèves, nous avons co-élaboré au sein des communautés de pratique enseignantes un outil capable d'établir une structure coopérative des buts misant sur l'accomplissement et les relations positives entre les acteurs (Roseth et al., 2008).

Pour cela, les communautés de pratique ont co-élaboré un outil afin de guider les enseignants dans le *feedback* des élèves, selon leur degré d'atteinte des objectifs fixés par les évaluations sommatives. Le *feedback* ainsi proposé par les enseignants se structure selon les objectifs d'apprentissage et le canal de communication favorisé dans la classe (oral, commentaire écrit, etc.). En outre, la communication du *feedback* cherche à être différenciée pour non seulement éviter tout quiproquo entre les acteurs en explicitant leurs attentes individuelles, mais aussi pour répondre aux besoins estimés et exprimés par les élèves. En effet, en considérant notamment les

ressentis des élèves concernant la note et son *feedback*, les enseignants peuvent adapter leur discours pour privilégier l'engagement et l'investissement dans l'acquisition des connaissances et des compétences.

En mettant l'accent sur la ritualisation de la pratique de *feedback* à l'aide d'un outil, nous avons pu créer des habitudes de *feedback* encourageant le développement des connaissances et des compétences. Les élèves ont ainsi réduit les comportements de comparaison avec autrui en se focalisant sur leur propre degré d'atteinte des objectifs fixés. Notre travail de thèse a montré que cette ritualisation est d'autant plus importante qu'elle engage les acteurs à tisser des liens entre les multiples évaluations sommatives ayant lieu au cours de l'année. Ces liens sont également entretenus *via* les exercices complémentaires proposés selon les difficultés rencontrées par chaque élève. De cette façon, les acteurs de la classe ont été capables de procéder à un suivi de leurs évolutions dans les apprentissages en articulant les différentes séquences d'enseignement.

Nos apports pour la pratique évaluative tendent à sortir de la vision d'une évaluation sommative en tant que couperet épisodiquement présent dans le cursus. L'évaluation sommative est perçue par l'élève comme un support d'apprentissage longitudinalement exploitable, réduisant à termes la charge de travail ressentie et la pression. Nous avons ainsi dépassé la conception de l'évaluation sommative uniquement certificative (De Ketele, 2010). Néanmoins, la logistique importante pour l'implémentation des exercices complémentaires a limité l'application de cette partie du *feedback*. Une utilisation de l'outil sur une plus longue période pourrait pallier ces problématiques tout en démontrant la pérennité de la pratique.

En somme, par cette pratique instituée et outillée, nous avons obtenu un levier prônant les buts de maîtrise et une attitude propice aux apprentissages à travers une communication ritualisée de la note visant la progression des connaissances et compétences. De cette manière, le *feedback* co-élaboré avec les communautés de pratique dans le cadre de notre recherche a incité les buts de maîtrise au niveau personnel, mais également dans toute la structure de classe,

forgeant une structure coopérative des buts dans laquelle les relations sont vouées aux accomplissements de chacun ainsi qu'au développement du sentiment d'efficacité personnelle (Roseth et al., 2008 ; Kleppang et al., 2023). Par notre recherche, nous démontrons alors que la structure des buts n'est pas uniquement dépendante des relations entre élèves – comme le montrent Roseth et al. (2008) – mais est aussi influencée par les relations avec l'enseignant.

Bien que la structure coopérative des buts apportée par l'outil diminue le stress ressenti et augmente le sentiment d'efficacité personnelle des élèves par la centration sur les accomplissements personnels et les expériences vicariantes variées, sa stabilité et sa durabilité n'ont pu être éprouvées sur le long terme au cours de notre recherche. Les limites d'application de l'outil de *feedback* pourraient en effet conduire à son abandon et, par conséquent, à la fragilisation de la structure coopérative des buts.

Quatrièmement, et de manière transversale, l'instrumentalisation des différentes phases de l'évaluation sommative n'a finalement été rendue possible que grâce à la recherche-action engagée avec les communautés de pratique enseignantes. Les communautés de pratique ont en effet été vectrices de changements dans quatre des huit forces systémiques agissant sur l'évaluation et décrites par Perrenoud (1998). Nous affirmons grâce à notre recherche que ces quatre forces forment un premier levier favorable à l'évolution de la culture évaluative, ouvrant à la mobilisation ultérieure des autres forces, une fois la culture évaluative assise dans l'établissement et élargie aux autres acteurs (parents, administrations, etc.).

Les réflexions collectives lors des rencontres ont ainsi permis d'objectiver les pratiques locales et les demandes institutionnelles pour amener des solutions qui puissent être effectives en intégrant le cadre culturel de l'établissement scolaire. Par les échanges avec les enseignants lors de rencontres régulièrement planifiées, nous avons effectivement eu la capacité d'assurer l'évolution des pratiques évaluatives en définissant les limites et les perspectives d'évolution de la pratique évaluative initiale.

Plus précisément, par la modération sociale (Allal & Mottier Lopez, 2014), nous avons mis en exergue les pratiques évaluatives et leur degré d'acceptation au sein des communautés de pratique. Ce processus a concouru à atteindre *l'augmentation de la cohérence des procédures évaluatives* au fil des boucles itératives réalisées et fondées sur les retours d'expérience des acteurs. À ce stade, notre recherche a d'ailleurs démontré que la démarche n'a pas réduit le sentiment de liberté professionnelle ou augmenté significativement les contraintes dans la pratique empêchant les consensus entre enseignants. Les éléments innovants étaient vus comme des moyens de faciliter l'application des directives institutionnelles. Notre travail de thèse atteste donc que si la modération sociale débouche sur des solutions concrètes pour pallier les problématiques individuelles, les enseignants seront disposés à faire des changements dans leurs pratiques évaluatives en introduisant des démarches collectivement réfléchies.

Toutefois, nos résultats démontrent que l'implémentation des pratiques collectives dans les pratiques individuelles a par moment enrayé *l'amélioration de la qualité des méthodes évaluatives* en s'éloignant des besoins réels des élèves. En reconsidérant les contraintes individuelles et les difficultés d'application des nouvelles pratiques, cette situation n'a finalement pas empêché les communautés de pratique d'atteindre l'objectif de *consistance et de comparabilité des résultats entre les évaluations sommatives*.

Notre méthodologie en partenariat avec les communautés de pratique enseignantes a aussi limité les attitudes défensives des professionnels face aux changements opérés, à l'instar des résistances constatées par Mottier Lopez et Girardet (2024). Les enseignants ont pu moduler leur participation au projet en adéquation avec leurs intérêts personnels et en fonction des risques perçus pour leur légitimité professionnelle, réduisant les contraintes d'application des innovations et donc les attitudes défensives. Ce contexte local favorable complète l'entreprise institutionnelle déjà opérée à l'échelle du canton (Simonet et al., 2024) en apportant des propositions provenant directement du terrain, dépassant le phénomène *top-down* ressenti dans l'institution.

Le contexte scolaire favorable pour la diffusion des innovations de notre travail de thèse a révélé le rôle pivot des *acteurs interfaces* (Wenger, 1998). Les liens établis entre les communautés de pratique, créant une *constellation de pratique*, ont servi la diffusion rapide des innovations dans les microcultures de classes, influençant le référentiel local de l'évaluation sommative.

Nous avons toutefois constaté certaines limites à ce fonctionnement se reposant sur les *acteurs interfaces*. Le travail en collectif et la diffusion des innovations par l'intermédiaire d'*acteurs interfaces* ont exposé les enseignants à des risques pour leur légitimité professionnelle. Ce phénomène a épisodiquement freiné les avancées des communautés de pratique et limité l'engagement de certains enseignants. De surcroît, les liens tissés entre les acteurs ont parfois été initiateurs d'une sensation de réduction de la liberté individuelle et de l'autonomie en ajoutant une pression quant aux résultats à obtenir pour l'évolution des pratiques.

Pour aller au-delà de ces limites, les dynamiques et les trajectoires de participation intra-groupe pourraient diminuer le sentiment de dépendance à autrui et la pression d'un projet de développement de la pratique. Dans cette idée, nous affirmons par nos résultats que ces trajectoires sont non seulement observables de façon longitudinale (Wenger-Trayner et al., 2002), mais également – et cela constitue notre apport vis-à-vis de la littérature – à une échelle plus épisodique, à chaque rencontre planifiée par les communautés de pratique. Ces observations informeraient les enseignants des possibilités de participation lors des rencontres pour limiter les risques tout en profitant des apports de la communauté et intervenir activement si besoin. La liberté professionnelle est ainsi assurée en partageant les responsabilités entre les participants.

Bibliographie

- Abelson, A. G., & Mutsch, M. A. (1985). A Measure of Adaptive Behavior of Learning Disabled Students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 862. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.61.3.862>
- Adie, L. E. (2014). The development of shared understandings of assessment policy: Travelling between global and local contexts. *Journal of Education Policy*, 29(4), 532–545. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.853101>
- Adie, L. E., Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223–240. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598919>
- Albarelo, L. (2022). Chapitre 2. L'étude de cas : pertinence et validité. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (pp. 27–36). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0027>
- Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti.e.s-chercheur.e.s. *Éducation permanente*, 210, 27–37.
- Albisetti, Z. I. (2021). *Le sentiment de sécurité en milieu scolaire : analyse des dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg]. Rérodoc. <https://doc.rero.ch/record/330612/?ln=fr>
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2018). Personal and Classroom Achievement Goals: Their structures and relationships. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0734282916679758>
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 407–422.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311–314). Presses Universitaires de France.

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. Dans C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (dir.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 151–165). Springer.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). *La recherche-action*. EMS.
- Allen, M. T. (2021). Explorations of avoidance and approach coping and perceived stress with a computer-based avatar task: detrimental effects of resignation and withdrawal. *PeerJ*, 9, e11265. <https://doi.org/10.7717/peerj.11265>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1066–1074. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>
- Anderman, E. M., Allsop, Y., Ching, K., & Ha, S. Y. (2023). Key developments during adolescence: Implications for learning and achievement. Dans R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (dir.), *International Encyclopedia of Education* (4^e éd., pp. 486–496). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14057-6>
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–191). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8
- Anderman, E. M., Urdan, T., & Roeser, R. (2003). *The patterns of adaptive learning survey: History, development and psychometric properties* [Conférence]. Indicators of Positive Development Conference, Washington, D.C..
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522–539. <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Arip, M. M., Kamaruzaman, D. N., Roslan, A., Ahmad, A., Rahman, M. A., & Malim, T. (2015). Development, validity and reliability of student stress inventory (SSI). *The Social Sciences*, 10(7), 1631–1638.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arsenio, W. F., & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of genetic psychology*, 175(1-2), 76–90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>
- Audoux, C., & Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs: l'épreuve de la traduction. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 43.
- Aussel, L., & Bedin, V. (2019). Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. *La Revue LEeE*, (1). <https://doi.org/10.48325/rleee.001.05>
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 717–735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>
- Axboe, M. K., Christensen, K. S., Kofoed, P. E., & Ammentorp, J. (2016). Development and validation of a self-efficacy questionnaire (SE-12) measuring the clinical communication skills of health care professionals. *BMC medical education*, 16(1), 272. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0798-7>
- Ayer, D. (2018, Juin). *Les communautés de pratiques comme forme d'accompagnement des enseignants* [communication orale]. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D : Montpellier, France.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>

- Barthélémy, M., & Quéré, L. (2020). Introduction. L'argument ethnométhodologique. Dans H. Garfinkel (dir.), *Recherches en ethnométhodologie* (pp. 9–44). Presses Universitaires de France.
- Battistella, D., Cornut, J., & Baranets, É. (2019). Chapitre 8. Les approches post-positivistes. Dans D. Battistella, J. Cornut & É. Baranets (dir.), *Théories des relations internationales* (pp. 273–309). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.batti.2019.01.0273>
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.01>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beattie, M., Murphy, D. J., Atherton, I., & Lauder, W. (2015). Instruments to measure patient experience of healthcare quality in hospitals: a systematic review. *Systematic reviews*, 4, 97. <https://doi.org/10.1186/s13643-015-0089-0>
- Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. *Behaviour research and therapy*, 48(1), 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.08.006>
- Bertrand, M., & Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation*, (HS8). <https://doi.org/10.4000/rec.9777>
- Beutel, D., Adie, L., & Lloyd, M. (2017). Assessment moderation in Australian context: processes, practices, and challenges. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213232>
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of behavioral medicine*, 4(2), 139–157. <https://doi.org/10.1007/BF00844267>
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 877–891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.877>
- Bityutskaya, E. V., & Korneev, A. A. (2021). Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies. *Psychology in Russia: state of the art*, 14(3), 180–199. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0312>

- Bjorkman, S. M. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence* [Thèse de doctorat en Psychologie, Northern Illinois University]. Huskie Commons. <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/4712>
- Blanchard, M., & Lemistre, P. (2022). Introduction: Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié. *Formation emploi*, 158, 7–22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10613>
- Bonny, Y. (2014). La recherche-action et la question de l'institution. *Forum*, 142, 15–24.
- Bourgeois, É., & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Carré (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 291–308). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0291>
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). Chapitre VIII. Interactions sociales et apprentissage. Dans É. Bourgeois & J. Nizet (dir.), *Apprentissage et formation des adultes* (pp. 155–200). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature.*, 83, 6–20. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8807>
- Bourhis, A., & Tremblay, D. G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Cefrio.
- Boyle, B., & Charles, M. (2016). *Curriculum development*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920330>
- Bressoux, P. (2018). 1. Comment se fabrique le jugement des enseignants ? *Regards croisés sur l'économie*, 22, 15–23. <https://doi.org/10.3917/rce.022.0015>
- Brookhart, S. (2022). Connecter la notation à d'autres pratiques d'évaluation. *La Revue LEeE*, (6). <https://doi.org/10.48325/rleee.006.01>
- Brown, G. K., & Nicassio, P. M. (1987). Development of a questionnaire for the assessment of active and passive coping strategies in chronic pain patients. *Pain*, 31(1), 53–64. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(87\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0304-3959(87)90006-6)
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, coping. *Recherche en Soins Infirmiers*, 67, 68–83.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational researcher*, 44(9), 467–477. <https://doi.org/10.3102/0013189X15621543>

- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415–428. <http://doi.org/10.1023/A:1024529321194>
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01#xd_co_f=NzY5MGY4YmUtN2EwNi00NDdhLThjNTktZGRmOWU3ODM2NWYy~
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. Dans R.-V. Joule & P. Huguet (dir.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15–44). Presses Universitaires de Grenoble.
- Butera, F., Świątkowski, W., & Dompnier, B. (2024). Competition in education. Dans S. M. Garcia, A. Tor & A. J. Elliot (dir.), *The Oxford handbook of the psychology of competition* (pp. 569–597). Oxford University Press.
- Butler, R. W., Damarin, F. L., Beaulieu, C., Schwebel, A. I., & Thorn, B. E. (1989). Assessing cognitive coping strategies for acute postsurgical pain. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1(1), 41–45. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.1.1.41>
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26–48. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0063>
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393–416. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227–237). De Boeck.
- Cardinal, P., & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ?. *Educatechnologies*, 1(2).
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N. F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action (Vol. 1)*. Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789622098237.001.0001>
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29–40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>

- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 551–564. <https://doi.org/10.1080/02602931003632381>
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184–195. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8–20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cattellino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., Rollero, C., & Begotti, T. (2021). Self-efficacy, subjective well-being and positive coping in adolescents with regard to Covid-19 lockdown. *Current psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01965-4>
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 21(1), 47–59. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8
- Challah, R., Pourcelot-Capocci, C., & Sylvestre, E. (2023). La recherche-action comme levier du développement professionnel des enseignants et de la réussite étudiante. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7619>
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education et formation*, 293, 137–149.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, (15), 163–179.

- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Chávez, D. V., Salmivalli, C., Garandeau, C. F., Berger, C., & Kanacri, B. P. L. (2022). Bidirectional Associations of Prosocial Behavior with Peer Acceptance and Rejection in Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 51(12), 2355–2367. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01675-5>
- Checkland, P., & Holwell, S. (1998). Action Research: Its Nature and Validity. *Systemic Practice and Action Research*, 11, 9–21.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2003). *Déclaration sur les finalités et objectifs de l'école publique*. <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1), 113–163. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_6
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological bulletin*, 143(9), 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Compas, B. E., Murphy, L. K., Yarboi, J., Gruhn, M. A., & Watson, K. H. (2019). Stress and coping in families. Dans B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles & M. A. Whisman (dir.), *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (pp. 37–55). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000099-003>
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976–992. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.976>

- Consalvo, A. L., Schallert, D. L., & Elias, E. M. (2015). An examination of the construct of legitimate peripheral participation as a theoretical framework in literacy research. *Educational Research Review*, 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.07.001>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209922>
- Cox, R. W. (2008). The point is not just to explain the world but to change it. Dans C. Reus-Smit & D. Snidal (dir.), *The Oxford Handbook of International Relations* (pp. 84–93). Oxford Handbooks.
- Coyne, J. C., & Gottlieb, B. H. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality*, 64(4), 959–991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00950.x>
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). Chapitre 6. L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. Dans M. Crahay (dir.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* (pp. 357–425). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2019.01.0357>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85–129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721–730). Presses Universitaires Françaises.
- Daele, A., & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. L'Harmattan.
- Daniels, L. M., Tze, V. M. C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255–261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>
- Deemer, E. D. (2010). Achievement goals as predictors of research self-efficacy. *Individual Differences Research*, 8(4), 229–238.
- Deglau, D., & O'Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of teaching in physical education*, 25(4), 379–396.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99–118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25–37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Delacroix, C. (2015). Un tournant pédagogique dans la formation des enseignants: Le cas du Capes d'histoire-géographie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 70(1), 191–203. <https://doi.org/10.1353/ahs.2015.0139>
- De Landsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Armand Colin-Bourrellier.
- De Landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examens : Précis de Docimologie*. Editions Labor.
- Della Porta, D., & Keating, M. (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A Pluralist Perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801938>
- Demers, G., & Tremblay, D.-G. (2020). Les communautés de pratique (CdP) comme nouvelles modalités d'apprentissage : enjeux et défis. *Enjeux et société*, 7(2), 217–244. <https://doi.org/10.7202/1073366ar>
- Denscombe, M. (2000). Social Conditions for Stress: Young People's Experience of Doing GCSEs. *British Educational Research Journal*, 26(3), 359–374. <https://doi.org/10.1080/713651566>
- De Pietro, J.-F., & Roth, M. (2017). A propos de la validité « didactique » d'une évaluation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 31–50.
- De Ridder, D. (1997). What is wrong with coping assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology & Health*, 12(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08870449708406717>
- De Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71–109.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (pp. 89–121). Presses Universitaires du Québec.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive Justice: A Social-Psychological Perspective*. Yale University Press.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(2), 127–138. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.2.127>
- DeVries, J. M., Rathmann, K., & Gebhardt, M. (2018). How does social behavior relate to both grades and achievement scores? *Frontiers in Psychology*, 9, Article 857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>

- DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport) (2021). *Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire*. Etat de Fribourg, Fribourg (Suisse).
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–16). Elsevier.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ?. Dans A. Taurisson & A. Senteni (dir.). *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11–47). Presses Universitaires du Québec.
- Dise-Lewis, J. E. (1988). The Life Events and Coping Inventory: An assessment of stress in children. *Psychosomatic Medicine*, 50(5), 484–499. <https://doi.org/10.1097/00006842-198809000-00005>
- Dolan, L., & Enos, M. (1980). *The school attitude measures: Levels 6-7, 8-9, 9-12*. Scott Foresman.
- Dominguez, D., Maître, J.-P., & Pouille, J. (2019), *Comment réaliser pas à pas une grille d'évaluation critériée ?* Université de Lausanne : Centre de Soutien à l'Enseignement.
- Donoghue, K. J. (2004). *Measuring Coping : Evaluating the Psychometric Properties of the COPE*. [Bachelor of Arts Psychology Honours, Edith Cowan University]. Experimental Analysis of Behavior Commons.
- Droz Giglio, C., Challet Jeanneret, A., Desales, K., & Lehmann, R. (2024). Lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages dans le canton de Neuchâtel: Développer une vision commune et coconstruite des pratiques évaluatives. *La Revue LEE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rlee.008.04>
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63(3), 542–557. <https://doi.org/10.2307/1131345>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439–451. <https://doi.org/10.1037/a0026280>
- Dumas, C., (2009), *Construire des rituels à la maternelle*. Retz.
- Durik, A. M., Lovejoy, C. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 113–119. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.11.002>

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Edwards, J. R., & Baglioni, A. J. (1993). The measurement of coping with stress: Construct validity of the Ways of Coping Checklist and the Cybernetic Coping Scale. *Work & Stress*, 7(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/02678379308257047>
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628–644. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Epstein, M. (2020). Partage, échange, contribution : la recherche-action comme moyen d'autoformation entre pairs pour les enseignants. *Interfaces numériques*, 9(2). <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4315>
- Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 332–350. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.332>

- Eriksson, U., & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: a multilevel study. *Scandinavian journal of public health*, 38(4), 344–350. <https://doi.org/10.1177/1403494810364683>
- Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Étienne, R. (2022). Chapitre 1. Interrelations entre enquête et formation : méthodologie et positionnement. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (pp. 95–108). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0095>
- Farrah, G. A., Milchus, N., & Reitz, W. (1968). *Self Concept and Motivation Inventory: what Face Would You Wear?*. Person-O-Metrics.
- Feifel, H., & Strack, S. (1989). Coping with conflict situations: Middle-aged and elderly men. *Psychology and Aging*, 4(1), 26–33. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.1.26>
- Feifel, H., Strack, S., & Nagy, V. T. (1987). Coping strategies and associated features of medically ill patients. *Psychosomatic Medicine*, 49, 616–625.
- Feld, L. D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of adolescence*, 41, 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.003>
- Ferrara, M., & Friant, N. (2014). Comment les élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire se représentent-ils les différentes filières?. *Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 1–23. <https://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. De Boeck.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Walter, O. B., Kocalevent, R. D., Weber, C., & Klapp, B. F. (2005). The Perceived Stress Questionnaire (PSQ) reconsidered: validation and reference values from different clinical and healthy adult samples. *Psychosomatic Medicine*, 67(1), 78–88. <http://doi.org/10.1097/01.psy.0000151491.80178.78>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologists Press.

- Freire, C., Ferradás, M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in University students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Friedberg, E. (2001). Faire son métier de sociologue, surtout dans l'intervention. Dans D. Vrancken & O. Kutty (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (pp. 111–130). Éditions De Boeck Université.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33–50. <https://doi.org/10.1177/0143034312454361>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice* (2^e éd.). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203938706>
- Gadzella, B. M. (1991). *Student-life Stress Inventory*. Commerce.
- Galand, B., & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01>
- Galand, B., Bourgeois, É., Frenay, M., & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ?. Dans Y. Rouiller & K. Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139–163). Peter Lang.
- Gallagher, M., & Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14(2), 26–32. <https://doi.org/10.1080/02643949609470963>
- Gaspard, H., & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson- and classroom-specific variation in teacher- and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. *Learning and Instruction*, 75, Article 101494. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101494>
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg]. Rerodoc.

- Genoud, P. A., & Mabilon, A. (2024). Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 53(3), 453–476.
- Girardet, C. (2024). Co-élaborer des documents à visée instituante: Quelles démarches, quels défis ?. *La Revue LEeE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.09>
- Gjesme, T., & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. University of Oslo.
- Goffin, C., Baron, J., Ochelen, J.-P., & Fagnant, A. (2022). Freins et leviers pour œuvrer à la construction et à la communication d'une note à haute valeur informative: Une étude exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. *La Revue LEeE*, (6). <https://doi.org/10.48325/rleee.006.04>
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences*, 19(1), 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gough, H. G. (1956). *California Psychological Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2006). Chapitre 8. Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. Dans B. Galand (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 97–106). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0097>
- Grandchamp, A., Méard, J., & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (E1), 1–14. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0001>
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Gravel, C., Le Bossé, Y., & Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215–240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>

- Grigorian, K., Östberg, V., Raninen, J., & Brodin Låftman, S. (2024). Loneliness, belonging and psychosomatic complaints across late adolescence and young adulthood: a Swedish cohort study. *BMC public health*, 24(1), 642. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18059-y>
- Guberman, A., Avidov-Ungar, O., Dahan, O., & Serlin, R. (2021). Expansive learning in inter-institutional communities of practice for teacher educators and policymakers. *Frontiers in Education*, 6, 533941. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.533941>
- Guérin, J. (2022). Chapitre 7. Intérêt de la recherche pour les acteurs du terrain d'enquête : apports, apprentissages, transformations. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 125–142). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0125>
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Guillet, L., & Hermand, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *Année Psychologique*, 106, 129–164. <https://doi.org/10.4074/S0003503306001084>
- Gurvich, C., Thomas, N., Thomas, E. H., Hudaib, A. R., Sood, L., Fabiatos, K., Sutton, K., Isaacs, A., Arunogiri, S., Sharp, G., & Kulkarni, J. (2021). Coping styles and mental health in response to societal changes during the COVID-19 pandemic. *The International journal of social psychiatry*, 67(5), 540–549. <https://doi.org/10.1177/0020764020961790>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Hamilton, S., & Fagot, B. I. (1988). Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(5), 819–823. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.5.819>
- Han, J. Y., Lee, H., Ohtsubo, Y., & Masuda, T. (2022). Culture and stress coping: Cultural variations in the endorsement of primary and secondary control coping for daily stress across European Canadians, East Asian Canadians, and the Japanese. *Japanese Psychological Research*, 64(2), 141–155. <https://doi.org/10.1111/jpr.12406>

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Harwood, C. G., & Thrower, S. N. (2020). Motivational climate in youth sport groups. Dans M. W. Bruner, M. A. Eys & L. J. Martin (dir.), *The power of groups in youth sport* (pp. 145–163). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816336-8.00009-3>
- Hébert, M., Parent, N., & Daignault, I. V. (2007). The French-Canadian version of the Self-Report Coping Scale: Estimates of the reliability, validity, and development of a short form. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(1), 2–15.
- Henriksson, F., Lindén, E. K., & Schad, E. (2019). Well-being and stress among upper secondary school pupils in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 172–195. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0411>
- Hesketh, T., Zhen, Y., Lu, L., Dong, Z. X., Jun, Y. X., & Xing, Z. W. (2010). Stress and psychosomatic symptoms in Chinese school children: cross-sectional survey. *Archives of disease in childhood*, 95(2), 136–140. <https://doi.org/10.1136/adc.2009.171660>
- Hipkins, R., & Robertson, S. (2012). The complexities of moderating student writing in a community of practice. *Assessment Matters*, 4, 30–52. <https://doi.org/10.18296/am.0099>
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Ben-Porath, Y., & Monnier, J. (1994). Gender and coping: The dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 49–82. <https://doi.org/10.1007/BF02506817>
- Holahan, C. J., Ragan, J. D., & Moos, R. H. (2017). Stress. Dans C. Spielberger (dir.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 485–493). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05724-2>
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*, 68, 41–54. <https://doi.org/10.1177/0022487116676315>
- Horwitz, A. G., Hill, R. M., & King, C. A. (2011). Specific coping behaviors in relation to adolescent depression and suicidal ideation. *Journal of adolescence*, 34(5), 1077–1085. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.004>
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48–73. <https://doi.org/10.1037/a0026223>

- Hulleman, C., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological bulletin*, 136(3), 422–449. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018947>
- Inglada, D., & Pasche Gossin, F. (2024). Vers un renouvellement des cultures et des pratiques évaluatives dans les écoles jurassiennes. *La Revue LEE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.05>
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31–61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Issaieva, É., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C., & Crahay, M. (2015). Chapitre 4. Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques évaluatives ?. Dans P.-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation: Quels espaces de formation ?* (pp. 73–98). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0073>
- Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1013–1039. <https://doi.org/10.1177/00131640121971626>
- Jenzer, T., Read, J. P., Naragon-Gainey, K., & Prince, M. A. (2019). Coping trajectories in emerging adulthood: The influence of temperament and gender. *Journal of personality*, 87(3), 607–619. <https://doi.org/10.1111/jopy.12419>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur erfassung von selbstwirksamkeit. Skalen zur befindlichkeit und persoenlichkeit. Dans R. Schwarzer (dir.), *Forschungsbericht No. 5* (pp. 15–28). Freie Universitaet, Institut für Psychologie.
- Kaddouri, M. (2009). Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 1000–1127). Presses Universitaires de France.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187–212. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(00\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(00)80005-9)

- Karatza, E., Kourou, D., Galanakis, M., Varvogli, L., & Darviri, C. (2014). Validation of the Greek version of Perceived Stress Questionnaire: Psychometric properties and factor structure in a population-based survey. *Psychology*, 5, 1268–1284. <http://doi.org/10.4236/psych.2014.510139>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Kato, T. (2004). A review of methodological issues for self-report measures of coping behavior. *Japanese Psychological Review*, 47(2), 225–240.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 461–472. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1359818>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Khanlou, N., & Peter, E. (2005). Participatory action research: considerations for ethical review. *Social science & medicine*, 60(10), 2333–2340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.004>
- Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC public health*, 23(1), 1665. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w>
- Koenka, A. C. (2020). Grade expectations: The motivational consequences of performance feedback on a summative assessment. *Journal of Experimental Education*, 90(1), 88–111. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1777069>
- Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports*, 59(2), 415–426. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.415>
- Kohn, P. M., Lafreniere, K., & Gurevich, M. (1990). The Inventory of College Student's Recent Life Experiences: A decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13(6), 619–630. <https://doi.org/10.1007/BF00844738>
- Kohn, P. M., & Milrose, J. A. (1993). The Inventory of High-School Students' Recent Life Experiences: A decontaminated measure of adolescents' hassles. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 43–55. <https://doi.org/10.1007/BF01537903>

- Krug, S. E., Cattell, R. B., & Sweney, A. B. (1976). *Handbook for the school motivation analysis test: SMAT*. Institute for Personality and Ability Testing.
- Lager, A., Berlin, M., Heimerson, I., & Danielsson, M. (2012). Young people's health: Health in Sweden: The National Public Health Report 2012. Chapter 3. *Scandinavian journal of public health*, 40(9), 42–71. <https://doi.org/10.1177/1403494812459459>
- Lambert, M. C., Duppong Hurley, K., January, S.-A., & Huscroft D'Angelo, J. (2022). The role of parental involvement in narrowing the academic achievement gap for high school students with elevated emotional and behavioral risks. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1), 54–66. <https://doi.org/10.1177/10634266211020256>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (vol. 4). Springer.
- Laveault, D., Dionne, É., Lafontaine, D., Tessaro, W., & Allal, L. (2014). Chapitre 5. L'évaluation des compétences en salle de classe : régulations entre politiques et pratiques. Dans C. Dierendonck (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 85–96). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0085>
- Laveault, D., & Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires : approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91–123. <https://doi.org/10.7202/1043569ar>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273–292). Les éditions de l'Université de Liège.

- Leipold, B., Munz, M., & Michéle-Malkowsky, A. (2019). Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*, 7(1), 12–20. <https://doi.org/10.1177/2167696817752950>
- Lerang, M. S., Ertesvåg, S. K., & Havik, T. (2018). Perceived classroom interaction, goal orientation and their association with social and academic learning outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 913–934. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358>
- Leszko, M., Iwański, R., & Jarzębińska, A. (2020). The Relationship Between Personality Traits and Coping Styles Among First-Time and Recurrent Prisoners in Poland. *Frontiers in psychology*, 10, 2969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02969>
- Létor, C., & Périsset Bagnoud, D. (2010). Conclusion. Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. Dans L. Corriveau (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: Processus, stratégies, paradoxes* (pp. 165–173). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01.0165>
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19–32. [http://doi.org/10.1016/0022-3999\(93\)90120-5](http://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5)
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the Structure and Focus of Teachers' Collaborative Activities Facilitate and Constrain Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389–398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Fredricks, J. A. (2008). Developmental perspectives on achievement motivation: Personal and contextual influences. Dans J. Y. Shah & W. L. Gardner (dir.), *Handbook of motivation science* (pp. 448–464). The Guilford Press.
- Litman, J. A., & Lunsford, G. D. (2009). Frequency of use and impact of coping strategies assessed by the COPE Inventory and their relationships to post-event health and well-being. *Journal of Health Psychology*, 14(7), 982–991. <https://doi.org/10.1177/1359105309341207>
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946.
- Mabilon, A. (2022). Buts d'accomplissement et stress en évaluation sommative : étude chez les adolescent·es du secondaire. *La Revue LEEe*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.08>

- Mabilon, A. (2024). Les stratégies de *coping* et le sentiment d'efficacité personnelle face aux évaluations sommatives. *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 120–154. <https://doi.org/10.7202/1115072ar>
- Mabilon, A. (2025). La communauté de pratique comme outil de formation pour mieux tenir compte du stress lié aux évaluations sommatives. Étude auprès d'enseignants du secondaire en Suisse. *Recherches en éducation*, (57). <https://doi.org/10.4000/131oy>
- Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2022). Chapitre 5. La recherche-intervention : une démarche pour accompagner le changement. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 250–263). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0250>
- Marco-Bujosa, L. M., McNeill, K. L., González-Howard, M., & Loper, S. (2017). An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented science curriculum: Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 141–168. <https://doi.org/10.1002/tea.21340>
- Mathou, C., Périsset, D., & Yerly, G. (2021). 20 ans de débats autour des politiques éducatives. Les apports de la Revue suisse des sciences de l'éducation (2000-2020). *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 43(1), 26–40. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.3>
- McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 919–928. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.919>
- McCubbin, H. I., McCubbin, M. A., Patterson, J. M., Cauble, A. E., Wilson, L. R., & Warwick, W. (1983). CHIP. Coping Health Inventory for Parents: An Assessment of Parental Coping Patterns in the Care of the Chronically Ill Child. *Journal of Marriage and Family*, 45(2), 359–370. <https://doi.org/10.2307/351514>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Melegari, M. G., Barni, D., Piperno, V., & Andriola, E. (2021). Coping skills in pre- and early adolescents: The role of temperament and character. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 182(6), 406–421. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.1944044>

- Merini, C. (2007). CHAPITRE 2. Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35–47). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0035>
- Mertler, C. A. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26, 19.
- Mete, P. (2021). Structural Relationships between Coping Strategies, Self-Efficacy, and Fear of Losing One's Self-Esteem in Science Class. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(3), 375–393. <https://doi.org/10.46328/ijtes.180>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor: University of Michigan*. http://websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Miller, S. M. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 345–353. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.345>
- Monceau, G. (2022). Chapitre 4. Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. Dans B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (pp. 240–249). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0240>
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ?. *Éducation et socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2525>
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Chapitre 24. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ?. Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 489–517). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0489>

- Moos, R. H. (1997). Coping Responses Inventory: A measure of approach and avoidance coping skills. Dans C. P. Zalaquett & R. J. Wood (dir.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 51–65). Scarecrow Education.
- Morales-Castillo, M. (2023). Coping, school adjustment and academic achievement in early adolescence. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(2), 171–180.
<https://doi.org/10.1080/20590776.2022.2109959>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (pp. 197–207). Educagri Editions Recherche.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnaire épistémologique critique. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 57–65). Presses de l'École des Hautes Études en Santé publique.
<https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01>
- Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23, 31–50.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692>
- Mottier Lopez, L. (2017). Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169–192). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0169>
- Mottier Lopez, L. (2018). Une approche de recherche collaborative sur les pratiques enseignantes. Partir d'une compréhension conjointement construite pour appréhender le développement professionnel des participants. Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel & P. Sahuc (dir.), *Recherche(s) et changement(s), dialogues et relations* (pp. 131–151). Éditions Cepaduès.

- Mottier Lopez, L. (2020). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristique et praxéologique ?. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4804>
- Mottier Lopez, L. (2024). Construire des cultures en faveur d'évaluations positives pour l'avenir: Enjeux de la collaboration autour de la production de textes à visée instituante. *La Revue LEeE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.02>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Chapitre 15. Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ?. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237–249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0237>
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2024). International Educational Assessment Network (IEAN) : prolongements en suisse romande et au Tessin: Introduction. *La Revue LEeE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.01>
- Mottier Lopez, L., & Morales Villabona, F. (2016). Teachers' Professional Development in the Context of Collaborative Research: Toward Practices of Collaborative Assessment for Learning in the Classroom. Dans D. Laveault & L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 161–180). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_10
- Mottier Lopez, L., & Morales Villabona, F. (2018). Quand des enseignants de l'école primaire évaluent des résolutions de problèmes additifs : étude des incidents critiques en cours de jugement. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 125–161. <https://doi.org/10.7202/1055899ar>
- Mottier Lopez, L., & Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices: A tool for building assessment capacity. *Assessment in education*, 24(2), 228–249. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293001>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 6 (18), 159–175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Mouvet, B. (2009). *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires: Le projet «Solidarité»*. Les Éditions de l'Université de Liège.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

- Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., Makransky, G. (2018). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-efficacy scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 664–681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306796>
- Nordmann, C. (2007). *La Fabrique de l'impuissance, 2. L'école entre domination et émancipation*. Éditions Amsterdam.
- Nowack, K. M. (1989). Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 145–158. <https://doi.org/10.1007/BF00846548>
- Nurmi, J.-E. (1993). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatra Fennica*, 24, 75–85.
- O'Connor, P. C., & Bevil, C. A. (1996). Academic outcomes and stress in full-time day and part-time evening baccalaureate nursing students. *The Journal of nursing education*, 35(6), 245–251. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19960901-04>
- Öhman, L., Bergdahl, J., Nyberg, L., & Nilsson, L. G. (2007). Longitudinal analysis of the relation between moderate long-term stress and health. *Stress and Health*, 23(2), 131–138.
- Oschatz, K. (2015). Epistemological Beliefs and Motivation. Dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2^e éd., pp. 887–893). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26093-5>
- Panc, T., Mihalcea, A., & Panc, I. (2012). Self-efficacy survey: A new assessment tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 880–884.
- Parker, J. D., & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321–344. <https://doi.org/10.1002/per.2410060502>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of adolescence*, 10(2), 163–186. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(87)80086-6)
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher education*, 67, 351–360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>

- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé) professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, (8). <https://doi.org/10.4000/ree.4508>
- Perzow, S. E. D., Bray, B. C., Wadsworth, M. E., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2021). Individual Differences in Adolescent Coping: Comparing a Community Sample and a Low-SES Sample to Understand Coping in Context. *Journal of youth and adolescence*, 50(4), 693–710. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01398-z>
- Pesqueux, Y. (2022). 5. Épistémologie des sciences de gestion. Dans Y. Pesqueux (dir.), *Réfléchir: De l'importance de la tâche réflexive en sciences de gestion* (pp. 222–240). EMS Editions.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité : trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et sociétés*, 20(1), 126–148. <https://doi.org/10.7202/015398ar>
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracasseries quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126–138.
- Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y. B., Augustine, L., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of adolescence*, 37(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.008>

- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. *Journal of College Student Development*, 57(8), 973–989. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0094>.
- Progin, L., & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 10, 81–91. <https://doi.org/10.4000/ree.4763>
- Putwain, D. (2008a). Do examinations stakes moderate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, 28(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/01443410701452264>
- Putwain, D. (2008b). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21(12), 1026–1029.
- Race, P. (1995). What has assessment done for us – and to us ?. Dans P. Knight (dir.), *Assessment for learning in higher education* (pp. 61–74). Kogan Page Ltd.
- Raulin, D. (2017). *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes]. Université Paris Cité. https://u-paris.fr/theses/detail-dune-these/?id_these=1538
- Renaud, L., Caron-Bouchard, M., Gaudreault-Perron, J., & Gayraud, H. (2017). Communauté de pratique dans le domaine de la promotion de la santé: analyse du sentiment d'appartenance et des pratiques de leadership. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 19, 29–45. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2147>
- Resnick, B., & Jenkins, L. S. (2000). Testing the reliability and validity of the Self-Efficacy for Exercise scale. *Nursing research*, 49(3), 154–159. <https://doi.org/10.1097/00006199-200005000-00007>
- Riel, J., Chatigny, C., & Messing, K. (2016). On veut travailler ensemble, mais c'est difficile. Obstacles organisationnels et sociaux au travail collectif en enseignement d'un métier à prédominance masculine en formation professionnelle au secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 36–68. <https://doi.org/10.7202/1040085ar>
- Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation: une analyse. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (29). <https://doi.org/10.4000/dms.4707>

- Roger, D., Jarvis, G., & Najarian, B. (1993). Detachment and coping: The construction and validation of a new scale for measuring coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 15(6), 619–626. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90003-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90003-L)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenstiel, A. K., & Keefe, F. J. (1983). The use of coping strategies in chronic low back pain patients: Relationship to patient characteristics and current adjustment. *Pain*, 17(1), 33–44. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(83\)90125-2](https://doi.org/10.1016/0304-3959(83)90125-2)
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>
- Roth McDuffie, A., Choppin, J., Drake, C., Davis, J. D., & Brown, J. (2018). Middle school teachers' differing perceptions and use of curriculum materials and the common core. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(6), 545–577. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9368-0>
- Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M., & Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis*, 10(1), 93–108. <https://doi.org/10.7202/1076184ar>
- RSF 411.0.1 - Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS) du 09.09.2014.
- RSF 411.0.11 - Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS) du 19.04.2016.
- Ryan, A., & Webster, R. S. (2019). Teacher Reflexivity: An Important Dimension of a Teacher's Growth. Dans R. Webster & J. Whelen (dir.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_5
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of Adolescence. Dans B. B. Brown & M. J. Prinstein (dir.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 360–368). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00043-0>
- Sánchez-Sandoval, Y., Verdugo, L., & del Río, F. J. (2019). Adolescent Future Expectations Scale for Parents (AFES-p): Development and validation. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1481–1489. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01375-y>

- Sanz-Carrillo, C., Garcia-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M. A., & Montoro, M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(3), 167-172. [http://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00275-6](http://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00275-6)
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ?. *Recherche & formation*, 92, 107–119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133–146. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2011). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201–222). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201>
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. Dans R. Schwarzer (dir.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217–243). Hemisphere Publishing Corp.
- Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviours. Dans M. Conner & P. Norman (dir.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models* (pp. 163–196). Open University Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (dir.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: the role of situational and personal factors. *Child development*, 80(1), 259–279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Karaman, N. G., Cok, F., Herrera, D., Rohail, I., Macek, P., & Hyeyoun, H. (2013). Stress with parents and peers: How adolescents from six nations cope with relationship stress. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 103–117. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00813.x>

- SEnOF (2015). Planification annuelle fribourgeoise. Consulté le 21 novembre 2023 sur https://www.friportail.ch/system/files/docref/FRANCAIS_PAF_2015.pdf
- Shavaran, S. H. R., Rajaeepour, S., Kazemi, I., & Zamani, B. E. (2012). Development and Validation of Faculty Members' Efficacy Inventory in Higher Education. *International Education Studies*, 5(2), 175–184.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663–671.
- Sherer, P. D., Shea, T. P., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27, 183–194. <https://doi.org/10.1023/A:1022355226924>
- Shermeyer, L., Morrow, M. T., & Mediate, N. (2019). College students' daily coping, mood, and quality of life: Benefits of problem-focused engagement. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 35(2), 211–216. <https://doi.org/10.1002/smi.2847>
- Shim, S. S., & Ryan, A. M. (2019). Social Achievement Goals. Dans M. H. Jones (dir.), *Social Goals in the Classroom. Findings on Student Motivation and Peer Relations* (pp. 53–74). Routledge.
- Shim, S. S., Wang, C., Makara, K. A., Xu, X., Xie, L., & Zhong, M. (2017). College students' social goals and psychological adjustment: Mediation via emotion regulation. *Journal of College Student Development*, 58(8), 1237–1255. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0096>
- Simonet, J.-P., Angéloz, C., Luisoni, M., Yerly, G., & Mottier Lopez, L. (2024). Écriture collective des prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages dans le canton de Fribourg. *La Revue LEE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.03>
- Sladek, M. R., Doane, L. D., Luecken, L. J., & Eisenberg, N. (2016). Perceived stress, coping, and cortisol reactivity in daily life: A study of adolescents during the first year of college. *Biological psychology*, 117, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.02.003>
- Smith, M. R., Parrish, K. H., Shimomaeda, L., Zalewski, M., Rosen, M. L., Rodman, A., Kasperek, S., Mayes, M., Meltzoff, A. N., McLaughlin, K. A., & Lengua, L. J. (2022). Early-childhood temperament moderates the prospective associations of coping with adolescent internalizing and externalizing symptoms. *Frontiers in psychology*, 13, 1011095. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011095>
- Soganci, İ. Ö. (2013). Unfolding Meanings: Some Considerations for Qualitative Interview Studies. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 88–101. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s4m>

- Sokolowski, K., Schmalt, H. D., Langens, T. A., & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once: the Multi-Motive Grid (MMG). *Journal of personality assessment*, 74(1), 126–145. <https://doi.org/10.1207/S15327752JPA740109>
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620–625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620>
- Soubre, V. (2021). *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur* [Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:150813>
- Souchal, C., & Toczec, M. C. (2019). Évaluation orientée vers la maîtrise ou évaluation orientée vers la performance? Des contextes qui régulent les performances des élèves lors d'un apprentissage. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (31). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4063>
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical economics*, 45, 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of pediatric psychology*, 13(4), 555–574. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.4.555>
- Stanisławski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An integrative model of the structure of coping with stress. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266–1281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41, 581–592.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>

- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of psychoeducational assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177%2F0734282910394976>
- Susman, G. I. (1983). Action Research: A Sociotechnical systems perspective. Dans G. Morgan (dir.), *Beyond Method: Strategies for Social Science Research* (pp. 95–113). SAGE Publications.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01>
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Tchibozo, G. (2019). *Introduction pratique aux méthodes quantitatives en Sciences de l'éducation et de la formation*. Atramenta.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2014). La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47, 31–50. <https://doi.org/10.3917/lsdle.472.0031>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343–361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Tobola Couchepin, C., & Knubel, P. (2024). Genèse d'une transformation dans le canton du Valais: D'une décision exceptionnelle à la réflexion des actrices et acteurs pour une évaluation plus globale des compétences des élèves. *La Revue LEeE*, (8). <https://doi.org/10.48325/rleee.008.07>
- Tourneur, Y. (1989). Les effets sur l'apprentissage de la communication des objectifs. *Mesure et évaluation et éducation*, 12(2), 1–27.

- Tourrilhes, C. (2015). Recherche-action. Dans S. Rullac (dir.), *Dictionnaire pratique du travail social* (pp. 405–409). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2015.01.0405>
- Tsai, C.-L., Chaichanasakul, A., Zhao, R., Flores, L. Y., & Lopez, S. J. (2014). Development and Validation of the Strengths Self-Efficacy Scale (SSES). *Journal of Career Assessment*, 22(2), 221–232. <https://doi.org/10.1177/1069072713493761>
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W., Jr. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629–640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- van Wijk-Herbrink, M. F., Bernstein, D. P., Broers, N. J., Roelofs, J., Rijkeboer, M. M., & Arntz, A. (2018). Internalizing and Externalizing Behaviors Share a Common Predictor: the Effects of Early Maladaptive Schemas Are Mediated by Coping Responses and Schema Modes. *Journal of abnormal child psychology*, 46(5), 907–920. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0386-2>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A Meta-Analysis of Self-Reported Achievement Goals and Nonself-Report Performance across Three Achievement Domains (Work, Sports, and Education). *PLoS ONE* 9(4), e93594. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>
- Vygotsky, L. S. (1991). Genesis of the higher mental functions. Dans P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (dir.), *Learning to think* (pp. 32–41). Taylor & Frances/Routledge.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>

- Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58(2), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 75(1), 139–145.
- Wenger-Trayner, E., & McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., Bruderlein, C. (2015). *Communities of practice within and across organizations : a guidebook* (2^e éd.). Social Learning Lab.
- Wentzel, K. R. (2013). School adjustment. Dans W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2^e éd., pp. 213–231). John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. (2014). Prosocial behavior and peer relations in adolescence. Dans L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (dir.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 178–200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0009>
- Westbrook, M. T. (1979). A classification of coping behavior based on multidimensional scaling of similarity ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 407–410. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(197904\)35:2<407::AID-JCLP2270350236>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197904)35:2<407::AID-JCLP2270350236>3.0.CO;2-P)
- Wigfield, A., Faust, L. T., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2019). Motivation in education. Dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (2^e éd., pp. 443–461). Oxford University Press.
- Wixted, J. T. (2024). Atkinson and Shiffrin's (1968) influential model overshadowed their contemporary theory of human memory. *Journal of Memory and Language*, 136, 104471. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2023.104471>
- Wodzinski, A., Bendejú, J. J., & Wadsworth, M. E. (2018). Temperament, coping, and involuntary stress responses in preadolescent children: the moderating role of achievement goal orientation. *Anxiety, stress, and coping*, 31(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/10615806.2017.1373325>

- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: differential links with coping strategies. *Journal of abnormal child psychology*, 38(3), 405–419. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9375-4>
- Yusoff, M. S. (2015). Psychometric properties of the Secondary School Stressor Questionnaire among adolescents at five secondary schools. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10, 159–168.
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A., & Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.001>
- Zeidner, M. (1991). *Student Stress Inventory Manual*. University of Haifa.
- Zhao, N., Zhai, Y., Chen, X., Li, M., Li, P., Ye, K., & Wen, H. (2020). Psychometric Properties of Achievement Goal Constructs for Chinese Students. *Frontiers in psychology*, 11, 531568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.531568>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 485–545). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Annexe 1

Présentation des publications

Cette partie est consacrée à la présentation des quatre articles de recherches et leur articulation. La Figure ci-après (Figure 15) met succinctement en perspective le processus de recherche ainsi que les multiples constituants des articles présentés.

Figure 15*Constituants des quatre articles présentés dans ce travail de thèse*

<div> <div>2022</div> <div>2023</div> <div>2024</div> </div>				
Concepts principaux des recherches	Buts d'accomplissement			Buts d'accomplissement
	Évaluation sommative		Évaluation sommative	
	Stress scolaire			
			Coping	
			Sentiment d'efficacité personnelle	
			Communauté de pratique	
			Recherche-action	
Problématiques de recherche	<p>Dans quelle mesure les buts d'accomplissement adoptés par les acteurs scolaires et familiaux influent sur le stress ressenti par les élèves ?</p> <p>Y a-t-il une différence entre stress scolaire général et stress lié aux évaluations sommatives ?</p> <p>Quelle est l'influence des buts perçus chez les acteurs de l'environnement scolaire et familial ?</p>	<p>Peut-on adapter un instrument de mesure du stress à une population adolescente francophone ?</p> <p>Quelles sont les dimensions constitutives du stress chez les adolescents ?</p>	<p>Dans quelle mesure les stratégies de coping influencent les ressentis des adolescents ?</p> <p>Y a-t-il des tendances quant au choix des stratégies de coping ?</p> <p>Quels sont les effets des différentes stratégies sur le stress en évaluation sommative ?</p> <p>Quel lien y a-t-il entre les stratégies de coping et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ?</p>	<p>Une communauté de pratique enseignante peut-elle reconsidérer les enjeux liés au stress dans la pratique évaluative ?</p> <p>Quelles sont les divergences et convergences de pratiques ?</p> <p>Peut-on faire évoluer ces conceptions via l'instauration de rituels évaluatifs ?</p> <p>Une culture évaluative peut-elle être co-construite dans cette démarche ?</p>
Résultats principaux	<p>Différenciation entre stress scolaire général et stress spécifique aux évaluations est légitime</p> <p>Considération des adolescents pour les buts poursuivis par les acteurs de leur environnement scolaire et familial</p> <p>Les buts de maîtrise ont des conséquences positives sur le stress, particulièrement au sein de la structure de classe</p> <p>Quel que soit le but favorisé par les parents, celui-ci contribue de manière positive au stress</p>	<p>Version courte à 16 items et quatre facteurs</p> <p>Liens avec la qualité du sommeil et le bien-être des adolescents</p> <p>Possibilité de mettre en forme des profils de stress chez les adolescents</p>	<p>Statut déterminant des stratégies de coping sur le sentiment d'efficacité personnelle</p> <p>Stratégies d'évitement réhibitoires pour le SEP et le ressenti du stress lié aux évaluations sommatives, contrairement aux stratégies d'approche</p> <p>Développement nécessaire de styles de coping adaptatifs et efficaces selon les demandes environnementales et situationnelles</p>	<p>Les consensus et les contestations des communautés de pratique matérialisent la zone proximale de recherche pour le développement professionnel</p> <p>Les communautés de pratique permettent de ritualiser des pratiques significatives, transversales et réalisables avec des résultats concrets en classe</p> <p>La modération sociale permet de considérer les injonctions institutionnelles ainsi que les enjeux du contexte scolaire local en évitant les attitudes défensives via la participation des enseignants</p>
Perspectives	<p>Étude longitudinale sur le poids que les différents acteurs acquièrent au fil de la scolarité</p> <p>Prise en compte des buts pour un environnement soutenant l'apprentissage</p> <p>Étudier les enjeux relationnels et communicationnels élèves-parents</p> <p>Focalisation sur le ressenti des élèves pour proposer des modalités d'évaluations soutenant et accompagnant le développement de l'adolescent</p>	<p>Fluctuations liées au temps et aux changements contextuels (examens, transition scolaire, etc.)</p> <p>Implémentation du questionnaire dans des programmes visant le bien-être à l'école</p>	<p>Environnement d'apprentissage préconisant efforts, feedbacks réguliers et valorisation de la progression</p> <p>Porter un intérêt non seulement pour la situation de l'évaluation sommative, mais aussi pour les autres événements majeurs dans le cadre scolaire des adolescents</p>	<p>Possibilité d'inclure les élèves dans le processus de réflexion sur la pratique évaluative</p> <p>Proposer des moyens de mesurer concrètement les effets des changements opérés</p>

Annexe 2

Résumé des recommandations cantonales fribourgeoises à propos des évaluations disciplinaires au secondaire I

Tableau 12

Disciplines du secondaire I et leurs évaluations sommatives

Disciplines	Compétences évaluées	Grille évaluation	Fréquence évaluations minimum par année	Remarques particulières	Évaluation formative / Autoévaluation
Français	Compréhension de l'écrit	Non précisée. Accès à des anciens examens externes via plateforme en ligne (Friportail).	3		Encouragées pour le fonctionnement du langage (Dictées et fiches d'autoévaluation sur Friportail).
	Compréhension de l'oral		2		
	Production écrite		3		
	Production orale		2		
	Fonctionnement de la langue		Intégré aux autres		
Allemand Anglais Italien	Compréhension de l'écrit	Globales, sélectives et détaillées en ordre croissant de difficulté.	Selon le nombre d'unités hebdomadaires et a minima une par semestre : 4 UE --> 3 à 4 évaluations ; 2 à 3 UE --> 2 à 3 évaluations ; 1 UE --> 1 à 2 évaluations.	Évaluer la compréhension avant la production. Éviter de tester uniquement l'un des deux. Le seuil de suffisance dépend des objectifs, de la progression, du travail en classe et de la difficulté.	Exercices à niveaux, autoévaluations, sites en ligne, etc.
	Production écrite	Grille d'analyse a priori pour avoir une base de correction. Grille d'évaluation en tant que référence obligatoire à présenter aux élèves avec des points par critère pour une meilleure compréhension de la note.			
	Production orale				
	Fonctionnement de la langue				

(suite)

	Résolution de problèmes		Chaque fin de séquence	Toutes les évaluations sont à coefficient 1. La résolution de problème doit avoir une importance plus grande que les autres types d'exercices.	En continu et a minima une par séquence.
	Savoirs	Oui avec exemples.			
Mathématiques	Savoir-faire (automatisés)				
	Problèmes de recherche			Une par année	
Sciences de la nature	(Se) questionnaire (Q)		3 à 8 par année selon degrés et types de classe avec : 10 à 30% des éval. pour Q, 20 à 40% pour I, 40 à 60% pour A.	Varié niveaux taxonomiques (restitution, application, mobilisation) en favorisant mobilisation. Une seule pondération de note dans le bulletin par semestre.	Différentes formes possibles : observations, productions, autoévaluations et discussions, items écrits, etc.
	(S') informer (I)		Critères ancrés dans le PER : banque d'items par séquence.		
	Analyser (A)				
Géographie	(Se) questionnaire (Q)	Non précisé (Uniquement des patterns généraux sur Friportail).	4 à 6 (2 évaluations supplémentaires possibles sous une autre forme) selon degrés avec 2 par semestre minimum.	Deux niveaux taxonomiques (restitution, application, mobilisation) par évaluation. Les travaux de recherche peuvent être notés.	Non précisé
	(S') informer (I)				
	Analyser (A)				
	(Se) repérer (R)				
Histoire	(Se) questionnaire (Q)	Non précisé (Uniquement des patterns généraux sur Friportail).	4 à 6 (2 évaluations supplémentaires possibles sous une autre forme) selon degrés avec 2 par semestre minimum.	Deux niveaux taxonomiques (restitution, application, mobilisation) par évaluation. Les travaux de recherche peuvent être notés.	Non précisé
	(S') informer (I)				
	Analyser (A)				
	(Se) repérer (R)				

(suite)

Citoyenneté	(S') informer (I)	Non précisé	4 évaluations et un projet de recherche avec les différents niveaux taxonomiques (restitution, application, mobilisation).	Formes : observation, travail de recherche, questionnaire, résumé, schéma heuristique.	Non précisé
	Analyser (A)				
	(Se) repérer (R)				
Expression et représentation					
Arts (activités créatrices et manuelles, arts visuels, musique)	Perception	Séquences de références exemplifiées selon les degrés.	2 évaluations avec au moins une par semestre.	Axes des évaluations : restituer, appliquer, choisir, mobiliser.	Autoévaluations, supports, aides pour autonomie, co-évaluation, traces récoltées, etc.
	Acquisition de techniques				
	Culture				
Éducation physique		Définie par le Plan d'Application Fribourgeois (PAF)	Définie par le Plan d'Application Fribourgeois (PAF)		
	Langue	Non précisé (Uniquement des anciens examens cantonaux (externes) sur Friportail).	Selon le nombre d'unités hebdomadaires : 4 UE --> 4 à 8 évaluations ; 3 UE --> 4 à 6 évaluations.	Toutes les compétences doivent être évaluées chaque semestre.	Non précisé
Latin					
	Littérature latine et Version				
	Civilisation				

(suite et fin)

Éthique et culture religieuse	Savoir	Évaluation par séquence sur Friportail.	3 et un projet de recherche.	Trois niveaux taxonomiques : mémorisation de concepts, compréhension des phénomènes, analyse de situation. Formes d'évaluation : observation, questionnaire écrit, présentation orale, travail de recherche.	Non précisé
Économie familiale	Théorie - 40%	Non précisé	6 à 8 dont la création d'un menu libre en fin d'année.		Appréciation sur les notes écrites chaque semestre.
	Pratique - 60%				
Grec (option)	Langue et Version	Non précisé (Uniquement des anciens examens cantonaux (externes) sur Friportail).	2 à 6 avec les deux compétences évaluées à chaque semestre.		Non précisé
	Civilisation				
Économie (option en 11H)	(Se) questionner (Q)	Non précisé	3 à 8 selon le type de classe.	Formes : évaluation de modules, travaux de recherche, exposés, etc.	
	(S') informer (I)				
	Analyser (A)				
	(Se) repérer (R)				

Annexe 3

Propositions de changements de pratiques évaluatives

Figure 16

Fiche-préparation pour la mise en condition avant une évaluation sommative

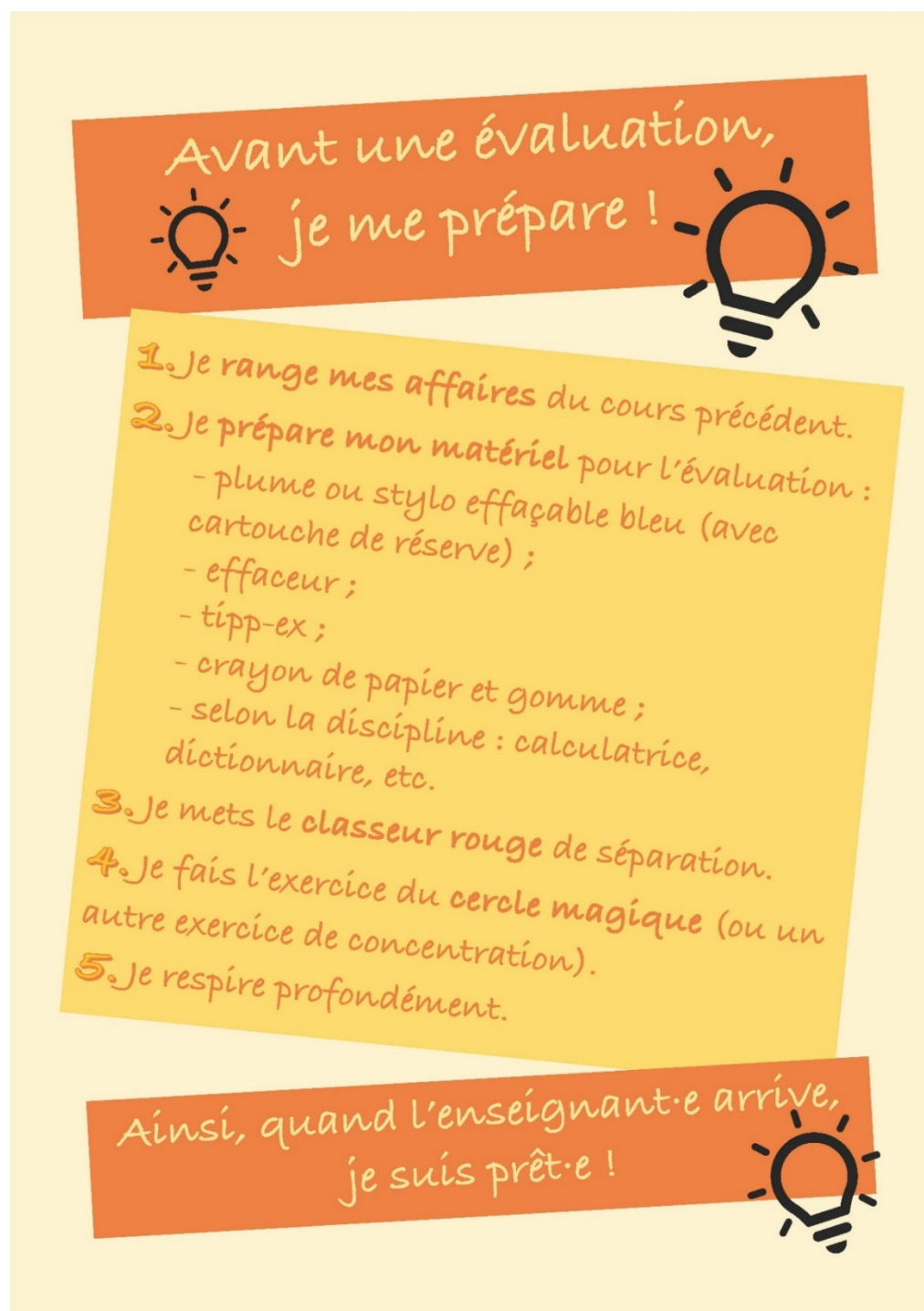


Figure 17

Fiche destinée aux élèves pour effectuer l'exercice de concentration

*En classe,
Document pour élève*

Démarche pour la mise en œuvre auprès des élèves


Le cercle magique

Exercice de concentration¹⁶.


A faire une fois installé(e) à ta table de travail,
quand tout ton matériel est prêt
 pour commencer à travailler.

1. Redresse bien ton dos.
 Prends conscience du poids de ton corps sur la chaise.
 Détends ton visage: le front, les sourcils, les mâchoires ...
2. Fixe ton regard pendant 30 secondes sur le centre de la roue ci-dessous.
 Tu te dis simplement :
"Mes yeux restent fixés sur le petit point central sans bouger d'un millimètre."
3. Inspire puis, sur l'expiration, déplace soudainement le regard vers la droite sur le petit point noir: normalement, tu verras apparaître l'image rémanente. Stabilise-la autour du point.
4. Si rien ne vient, cligne un peu des yeux.
5. Puis, ferme les yeux, et regarde derrière les paupières l'image rémanente, stabilise-la.
6. Reprends conscience du poids de ton corps sur la chaise.
7. Ouvre progressivement les yeux et commence à travailler.

Prends conscience de la qualité de ta concentration.



¹⁶ D'après Flak, Micheline et Jacques de Coulon. - *Des enfants qui réussissent*. - Paris, Epi, 1990, 181 p.



Formation générale – Stratégies d'apprentissage

Avril 2012 |

17

Figure 18

Outil destiné aux enseignants pour guider les feedbacks individuels à la suite d'une évaluation sommative

Fiche-méthode pour les retours après les évaluations

1. Veiller à donner un **retour adapté à l'évaluation** :
 - ✓ Le retour est structuré par les objectifs de l'évaluation ;
 - ✓ La forme permet une bonne communication des commentaires (écrit succinct, enregistrement audio, échanges avec l'élève) ;
 - ✓ Le retour est clair pour l'élève et efficient.
2. **Ritualiser** le retour après les évaluations :
 - ✓ Veiller à maintenir une structure similaire lors des retours effectués au cours de l'année (créer des habitudes, opter pour la même organisation à chaque retour, passer par un vocabulaire défini).
3. **Faire le lien entre les retours donnés à l'élève** :
 - ✓ Assurer la continuité dans les retours individuels par des liens avec les évaluations précédentes (progrès, difficultés récurrentes, acquis) ;
 - ✓ Veiller à donner des informations favorables au développement des apprentissages (conseils pour perfectionner les compétences, soutien, pistes d'exercices complémentaires) ;
 - ✓ Penser l'évaluation comme une étape dans les apprentissages et non comme la fin d'une séquence.
4. Considérer le **ressenti de l'élève** :
 - ✓ Prendre en compte le ressenti de l'élève vis-à-vis de sa note (déception, satisfaction, mécontentement) ;
 - ✓ Prendre en compte le ressenti de l'élève vis-à-vis du retour reçu quant à sa note (compréhension, attitude défensive, ouverture vers des perspectives d'approfondissement).
5. Considérer l'**engagement de l'élève** dans les apprentissages :
 - ✓ Apporter une réponse appropriée selon l'engagement de l'élève (attentes exprimées par l'élève, proposition d'une planification pour l'accompagnement dans les apprentissages) ;
 - ✓ Juger l'adéquation entre l'investissement de l'élève et ses attentes (expliciter les attentes de chacun, rechercher la réponse idoine pour encourager les apprentissages).